



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCA)
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

SILVÂNIA APARECIDA ALVARENGA NASCIMENTO

**A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS
ADOTADOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DE CATALÃO – GOIÁS COM PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE
JOGO DIGITAL**

CATALÃO (GO)

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Silvânia Aparecida Alvarenga Nascimento

3. Título do trabalho

"A abordagem da variação linguística em livros didáticos adotados nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Catalão Goiás com proposta de elaboração de jogo digital"

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Sheila De Carvalho Pereira Gonçalves, Professor do Magistério Superior**, em 29/03/2023, às 10:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **SILVANIA APARECIDA ALVARENGA NASCIMENTO, Discente**, em 29/03/2023, às 14:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3630942** e o código CRC **4BAA9556**.

SILVÂNIA APARECIDA ALVARENGA NASCIMENTO

**A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS
ADOTADOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DE CATALÃO – GOIÁS COM PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE
JOGO DIGITAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para obtenção do título de Mestra em Estudos da Linguagem.

Área de concentração: Linguagem, Cultura e Identidade.

Linha de pesquisa: Língua, Linguagem e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Sheila de Carvalho Pereira Gonçalves.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG).

CATALÃO (GO)

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Nascimento, Silvânia Aparecida Alvarenga
A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM LIVROS
DIDÁTICOS ADOTADOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CATALÃO – GOIÁS
COM PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE JOGO DIGITAL / Silvânia
Aparecida Alvarenga Nascimento. - 2023.
156, f.

Orientadora: Profa. Dra. Sheila de Carvalho Pereira Gonçalves.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Instituto
de Estudos da Linguagem, Catalão, Programa de Pós-Graduação em
Estudos da Linguagem, Catalão, 2023.

1. Variação linguística. 2. Lexicologia. 3. Livro didático. 4. Base
Nacional Comum Curricular. 5. Catalão. I. Gonçalves, Sheila de
Carvalho Pereira, orient. II. Título.

CDU 82



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 26/2023 da sessão de Defesa de Dissertação de Silvania Aparecida Alvarenga Nascimento, que confere o título de Mestra em Estudos da Linguagem, na área de concentração Linguagem, Cultura e Identidade.

Aos três dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e três, a partir das quatorze horas, via Videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "A abordagem da variação linguística em livros didáticos adotados nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Catalão Goiás com proposta de elaboração de jogo digital", de autoria da mestranda **Silvânia Aparecida Alvarenga Nascimento**, matrícula 2021100443. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Sheila de Carvalho Pereira Gonçalves (PPGEL/UFCAT) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida (PPGEL/UFCAT), membro titular interno; Profa. Dra. Sônia Maria Nogueira (CCHSL/UEMASUL), membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata (x) Aprovada () Reprovada por seus membros. Proclamados os resultados pela Profa. Dra. Sheila de Carvalho Pereira Gonçalves, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos três dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e três.

Observações:

A banca sugere que a dissertação concorra ao prêmio Capes de dissertações e teses devido a sua alta qualidade acadêmica.

Banca Examinadora de Qualificação/Defesa Pública de Dissertação/Tese realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo:

Art. 2º A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Sheila De Carvalho Pereira Gonçalves, Professor do Magistério Superior**, em 29/03/2023, às 10:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida, Professora do Magistério Superior**, em 29/03/2023, às 15:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **SÔNIA MARIA NOGUEIRA, Usuário Externo**, em 29/03/2023, às 19:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3627262** e o código CRC **8DF8A808**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar comigo em todos os momentos de minha vida, guiando, protegendo e dando sabedoria para que eu busque sempre o caminho certo a ser seguido.

À minha família, que sempre foi o meu porto seguro.

À Universidade Federal de Catalão (UFCAT), pela oportunidade de ingresso na Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, curso pelo qual posso vivenciar experiências que são de grande relevância para obtenção de conhecimentos primordiais.

Aos docentes do Mestrado, especialmente aos professores da linha de pesquisa 3: Língua, Linguagem e Cultura, por toda dedicação.

A todos os amigos que conheci durante a Pós-Graduação, mesmo de forma remota, que me incentivaram no Mestrado e na realização dessa pesquisa.

Às docentes Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida e Profa. Dra. Sônia Maria Nogueira, membras da banca, que atenderam com tanta gentileza e generosidade ao convite para participarem dessa defesa de Mestrado. Assevero que os seus conselhos, sugestões e contribuições são de grande valia para a conclusão deste projeto.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) pelo indispensável apoio financeiro.

E, finalmente, agradeço a minha orientadora Profa. Dra. Sheila de Carvalho Pereira Gonçalves pelo companheirismo e paciência. Obrigada pela confiança em mim depositada e por sua valiosa orientação.

RESUMO

O léxico é formado pelo repertório vocabular dos falantes de uma língua natural. É por meio dele que podemos verificar, com maior evidência, as mudanças e variações ocorridas na língua. Assim, este trabalho consiste na investigação sobre a variação linguística, fenômeno presente em todas as línguas que se dá por diversos fatores, entre eles sociais e culturais. Temos por objetivo geral estudar a abordagem da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos livros didáticos adotados nos anos finais do Ensino Fundamental, na cidade de Catalão – GO. Os objetivos específicos são: i) investigar as competências e habilidades da BNCC, específicas para os anos finais do Ensino Fundamental, referentes à variação linguística; ii) investigar de que maneira a variação linguística é trabalhada nos livros didáticos, considerando-os recursos didáticos indispensáveis ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa; iii) realizar, por meio de pesquisa nos livros didáticos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, adotados nas escolas públicas da cidade de Catalão – GO, um levantamento das atividades que trabalham com a variação linguística; iv) analisar criticamente a variação linguística apresentada nos livros didáticos; v) produzir um jogo digital sobre a variação linguística para estimular a interação do aluno com os conhecimentos adquiridos na escola, para que o aluno possa ressignificar seus conhecimentos linguísticos. Nosso projeto está alicerçado nos fundamentos da Lexicologia e da Sociolinguística. Do ponto de vista metodológico, o estudo apresentado neste trabalho se configura como qualitativo de cunho documental e bibliográfico. Os *corpora* selecionados estão centrados nas seguintes coleções de livros didáticos: “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, de Oliveira e Araújo (2018a, 2018b, 2018c, 2018d); “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, de Ormundo e Siniscalchi (2018a, 2018b, 2018c, 2018d), e “Geração alpha: língua portuguesa”, de Costa e Marchetti (2018), Costa, Nogueira e Marchetti (2018), Nogueira, Marchetti e Scopacasa (2018) e Nogueira, Marchetti e Cleto (2018). Vale esclarecer que essas obras foram analisadas e aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2020 e são utilizadas nos anos finais do ensino público estadual da cidade de Catalão – GO. Como resultado da pesquisa, confirmamos nossa hipótese de que os livros didáticos não promovem o (re)conhecimento da variação linguística com atividades significativas que forneçam subsídios para a reflexão crítica dos usos reais da língua, de forma gradual e progressiva, em todas as etapas dos anos finais do Ensino Fundamental. Com base em nossas análises, a pesquisa aponta que, mesmo após a reformulação dos conteúdos para atender aos critérios estipulados pela BNCC, as coleções adquiridas pelo PNLD (2020) não exploraram o tema de modo a conduzir o educando a analisar, sistematizar e desenvolver um entendimento abrangente sobre a variação linguística.

Palavras-chave: Variação linguística. Lexicologia. Livro didático. Base Nacional Comum Curricular. Catalão – GO.

ABSTRACT

The lexicon is formed by the vocabulary repertoire of the speakers of a natural language. It is by it that we can verify, with greater evidence, the changes and variations occurring in the language. Thus, this work consists in the investigation on the linguistic variation, phenomenon present in all languages that is influenced by several factors, social and cultural among them. Our main goal is to study the approach to linguistic variation in the National Common Curricular Basis (NCCB) and the didactic books adopted in the final years of Elementary School in the city of Catalão – GO. The specific goals are: i) investigate the skills and competences of the NCCB specific for the final years of elementary school, referring to linguistic variation; ii) investigate how linguistic variation is worked in didactic books, considering them as indispensable didactic resources to teaching and learning the Portuguese language; iii) to survey, by researching the sixth to ninth years of elementary school's didactic books adopted by public schools in the city of Catalão – GO, the activities that work with linguistic variation; iv) to analyze critically the linguistic variation presented in didactic books; v) to create a digital game about linguistic variation, in order to stimulate the interaction of the student with the knowledge acquired at school, so that the student can re-signify his/her linguistic knowledge. Our project is anchored in the fundamentals of lexicology and sociolinguistics. As for the methodology, the research presented in this work has a qualitative configuration, of a documental and bibliographic nature. The corpora selected are centered in the following collections of didactic books: “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, by Oliveira and Araújo (2018a, 2018b, 2018c, 2018d); “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, by Ormundo and Siniscalchi (2018a, 2018b, 2018c, 2018d); and “Geração alpha: língua portuguesa”, by Costa and Marchetti (2018), Costa, Nogueira and Marchetti (2018), Nogueira, Marchetti and Scopacasa (2018) and Nogueira, Marchetti and Cleto (2018). It is worth clarifying that these works were analyzed and approved by the 2020 Didactic and Material Book National Program (DBNP) and are used in the final years of state public education in the city of Catalão – GO. As a result of the research, we confirmed our hypothesis that didactic books do not promote the (a)cknowledge(ment) of linguistic variation with significative activities that provide elements for the critical reflection on the actual uses of language, in a gradual, progressive way, in all stages of elementary school final years. Based in our analysis, research shows that, even after the reformulation of the contents to meet the criteria stipulated by the NCCB, the collections acquired by the DBNP (2020) do not explore the theme in a way that leads the student to analyze, systematize and develop an in-depth understanding of linguistic variation.

Key-words: Linguistic variation. Lexicology. Didactic book. National Common Curricular Basis. Catalão – GO.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atlas Linguístico do Brasil (ALiB).....	54
Figura 2 – Capas da coleção "Tecendo linguagens: língua portuguesa"	79
Figura 3 – Variedade linguística – 6º ano.....	81
Figura 4 – Trecho do texto "Na escola" – 6º ano	83
Figura 5 – Charge de Lute – 6º ano	84
Figura 6 – Texto "Também" exige próclise - em Portugal e no Brasil, em textos formais e informais – 9º ano.....	86
Figura 7 – Capas da coleção "Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem"	89
Figura 8 – Anúncio publicitário de Moçambique.....	91
Figura 9 – Adequação linguística	92
Figura 10 – Cartum de Roberto Kroll.....	93
Figura 11 – Anúncio do creme dental "Kolynos" – 6º ano.....	94
Figura 12 – Trecho da animação "Tá dando onda" – 6º ano	96
Figura 13 – Letra da música "Broto legal" – 6º ano	98
Figura 14 – Cartum de Gilmar Luiz Tatsch – 6º ano.....	100
Figura 15 – Rapaz de barbicha – 6º ano	102
Figura 16 – Notícia – 6º ano.....	104
Figura 17 – Fragmento da carta de Pero Vaz de Caminha ao rei D. Manuel	106
Figura 18 – Pluralidade linguística entre países	107
Figura 19 – Charge de Jarbas Soares.....	108
Figura 20 – Fatores sociais e históricos.....	109
Figura 21 – As línguas do Brasil	110
Figura 22 – Tirinha do Calvin – 9º ano	111
Figura 23 – Bolo de macaxeira, mandioca e aipim – 9º ano	113
Figura 24 – Atividade sobre o fragmento do romance de Ondjaki – 9º ano	114
Figura 25 – Tirinha do Urbanoide – 9º ano	116
Figura 26 – Tira de Paulo Moreira – 9º ano	118
Figura 27 – Capas da coleção "Geração alpha: língua portuguesa"	121
Figura 28 – Variação linguística: variedades regionais – 6º ano.....	124
Figura 29 – Letra da música "Óia eu aqui de novo" – 6º ano.....	125
Figura 30 – Texto "Brinquedos e cantos infantis" – 6º ano.....	127
Figura 31 – A variação linguística e a caracterização de personagens – 6º ano.....	129

Figura 32 – A invasão da Tiponite aguda – 6º ano.....	130
Figura 33 – Glossário do surfista – 6º ano.....	132
Figura 34 – Canção popular – 9º ano	133
Figura 35 – A concordância verbal e a variação linguística – 9º ano.....	135
Figura 36 – Cantiga de roda "Fui no Itororó" – 9º ano.....	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Seções, subseções e boxes da coleção “Tecendo linguagens: língua portuguesa”.	80
Quadro 2 – Seções, subseções e boxes da coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagens”.	90
Quadro 3 – Seções e boxes da coleção “Geração alpha: língua portuguesa”.....	122
Quadro 4 – Vocábulo retirados das coleções para compor as atividades sobre a variação linguística selecionados para a produção do jogo da memória.	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.	51
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAM	Atlas Linguístico do Amazonas
ALECE	Atlas Linguístico do Estado do Ceará
ALERS	Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil
ALiB	Atlas Linguístico do Brasil
Alispa	Atlas Geossociolinguístico do Pará
ALMS	Atlas Linguístico do Mato Grosso do Sul
ALPB	Atlas Linguístico da Paraíba
ALPR	Atlas Linguístico do Paraná
ALS	Atlas Linguístico de Sergipe
ALS-II	Atlas Linguístico de Sergipe II
APFB	Atlas Prévio dos Falares Baianos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID-19	Coronavírus
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DC-GO	Documento Curricular para Goiás
EALMG	Esboço de um Atlas linguístico de Minas Gerais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FAPEG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GO	Goiás
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
NURC	Norma Urbana Linguística Culta
OMS	Organização Mundial da Saúde

ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE-GO	Plano Estadual de Educação de Goiás
PHPB	Projeto para a História do Português Brasileiro
PLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROHPOR	Programa de História do Português
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SARS-COV-2	Coronavírus
SIMAD	Sistema de Controle do Material Didático
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Undime/GO	União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNG	Universidade de Guarulhos
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
USJT	Universidade São Judas Tadeu
USP	Universidade de São Paulo
VARSUL	Variação Linguística na Região Sul do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
1.1 Linguagem, língua e cultura	27
1.2 O percurso histórico da língua portuguesa no Brasil.....	30
1.3 Lexicologia.....	36
1.4 Gramática normativa e gramática descritiva	39
1.5 Sociolinguística	45
1.6 Variação linguística	48
1.7 Atlas Linguístico do Brasil (ALiB).....	51
1.8 Documentos oficiais: LDB, PCN, PNL D e BNCC	56
1.8.1 Variação linguística na BNCC e os preceitos sociolinguísticos	60
1.9 Os livros didáticos.....	66
1.10 Contexto histórico educacional de Goiás.....	69
2 METODOLOGIA DE PESQUISA	74
2.1 Tipo de pesquisa	74
2.2 Seleção dos <i>corpora</i>	74
2.3 Procedimentos de análise	75
3 ANÁLISE DOS CORPORA	77
3.1 Análise da coleção “Tecendo linguagens: língua portuguesa”	78
3.1.1 Análise da coleção “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, destinada ao 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais	81
3.1.2 Análise da coleção “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, destinada ao 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais	85
3.2 Análise da coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”	88
3.2.1 Análise da coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, desenvolvida para o 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.....	91

3.2.2 Análise da coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, desenvolvida para o 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.....	106
3.3 Análise da coleção “Geração alpha: língua portuguesa”	120
3.3.1 Análise da coleção “Geração alpha: língua portuguesa”, elaborada para o 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais	123
3.3.2 Análise da coleção “Geração alpha: língua portuguesa”, elaborada para o 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais	132
4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS	147

INTRODUÇÃO

O léxico é formado pelo repertório vocabular dos falantes de uma língua natural. Sua geração “[...] se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos linguísticos: as palavras” (BIDERMAN, 2001, p. 13). Nesse sentido, as comunidades de fala utilizam signos linguísticos para produzir seus discursos, os quais se materializam em forma de textos.

Partindo do pressuposto de que, quanto mais palavras conhecemos, mais diversificados serão nossos textos, podemos concluir que é na escola que expandimos o nosso conhecimento linguístico. Dessa forma, ao analisarmos o contexto escolar, local onde se reflete sobre o léxico, encontramos o livro didático, esse importante mediador entre o alunado e o docente, na aprendizagem da língua.

O livro didático está na sala de aula brasileira desde 1929, com a fundação do Instituto Nacional do Livro, doravante INL. O INL surgiu para legalizar o livro didático nacional. Posteriormente, em 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático, doravante CNLD, responsável pelo controle da produção e circulação do livro (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987).

Ao longo do tempo o programa teve algumas reformulações. Em 1985, é oficializada a denominação de Programa Nacional do Livro Didático, doravante PNLD. Em 1996, começa a avaliação dos livros pelo PNLD com a criação do Guia do Livro Didático (OLIVEIRA, L., 2016).

Os livros didáticos utilizados pelas escolas públicas são certificados pelo Ministério da Educação, doravante MEC. É no livro didático que o docente encontra as competências e habilidades, consideradas aprendizagens essenciais para a Educação Básica, estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC.

A BNCC estipulou diversos saberes para o Ensino Fundamental – Anos Finais, entre eles o da variação linguística, pois o ensino da língua pátria tem dado prioridade à norma-padrão da língua, pelo ensino da gramática normativa, e reprimi e/ou exclui o ensino da variação linguística, causando diversos problemas na aprendizagem do português no país. Com isso, ocorre o distanciamento entre a variedade falada e reconhecida pelo aluno frente à norma-padrão exigida pela escola.

Diante disso, ressaltamos que o nosso interesse pelos estudos relativos à variação linguística foi motivado inicialmente por considerarmos, assim como a BNCC, que “[...] 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, 2018, p. 81).

Outro ponto que focamos foi a reestruturação dos conteúdos dos livros didáticos impostos pelo PNLD (2020). Salientamos que a variação linguística passou a ser obrigatória nos livros didáticos após a implementação da BNCC, em 2017. Assim como Bagno (2007a) e Bortoni-Ricardo (2005), a BNCC entende que o aluno precisa 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” (BRASIL, 2018, p. 81).

Diante desses apontamentos, evidenciamos que nossa pesquisa se fundamenta em Bagno (2002, 2003, 2007a, 2007b, 2013, 2014), Bortoni-Ricardo (2005), Castilho (2007, 2014, 2021), Neves (2011), Scherre (2005) entre outros teóricos que tratam da Sociolinguística, ciência responsável por estudar a “[...] língua em relação à sociedade [...]”¹ (HUDSON, 1980, p. 1). Outra área da linguística em que alicerçamos nosso estudo é a Lexicologia, “[...] estudo científico do léxico, isto é, propõe-se a estudar o universo de todas as palavras de uma língua, vistas em sua estruturação, funcionamento e mudança [...]” (ANDRADE, 2001, p. 191). Para nosso aporte teórico sobre essa ciência, buscamos estudiosos como Abbade (2012), Barros (2004), Biderman (1996), Henriques (2018), Polguère (2018) entre outros.

Nossos *corpora* estão centrados em três coletâneas aprovadas pelo PNLD (2020) e que tiveram maior adesão das escolas na cidade de Catalão, a saber: “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, de Oliveira e Araújo (2018a, 2018b, 2018c, 2018d); “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, de Ormundo e Siniscalchi (2018a, 2018b, 2018c, 2018d), e “Geração alpha: língua portuguesa”, de Costa e Marchetti (2018), Costa, Nogueira e Marchetti (2018), Nogueira, Marchetti e Scopacasa (2018) e Nogueira, Marchetti e Cleto (2018).

Três motivos nos levaram à escolha dessas obras didáticas: primeiro, porque se tratam de livros, como afirmamos, analisados e aprovados pelo PNLD (2020). Segundo, porque esses livros foram distribuídos nas escolas públicas de Catalão, estado de Goiás, conforme aponta o Sistema de Controle do Material Didático, doravante SIMAD, e o terceiro, porque podemos investigar o fenômeno da variação linguística por diversas perspectivas, visto que diferentes autores abordam uma mesma temática, como a diversidade linguística, de forma distinta.

Em uma breve análise das coleções, constatamos, assim como Marcuschi (2020, p. 43), que os livros didáticos estão acostumados a tratar sobre normas gramaticais, mas a respeito da

¹ “[...] the study of language in relation to society [...]”.

variação linguística permanece a dificuldade em “[...] lidar com a variação intercultural, interpessoal e assim por diante”. Com base nessas observações prévias dos livros didáticos selecionados para o nosso estudo, levantamos a hipótese de que, embora as coleções tenham sido aprovadas pelo PNLD como obras que adequaram seus conteúdos para cumprir as diretrizes educacionais da BNCC, elas não promovem o (re)conhecimento da variação linguística com atividades significativas que forneçam subsídios para a reflexão crítica dos usos reais da língua, de forma gradual e progressiva, em todas as etapas do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Testamos nossa hipótese, buscando responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- i) De que forma a variação linguística é trabalhada nas atividades dos livros didáticos de língua portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais?
- ii) De que forma a abordagem da variação linguística nas atividades condiz com os pressupostos da Sociolinguística?
- iii) De que forma as atividades conduzem o aluno a refletir sobre o valor simbólico da língua?

Desse modo, para a construção das respostas a essas perguntas, realizamos um levantamento nos *corpora*, mencionados anteriormente. Os dados foram analisados por meio da observação do fenômeno da variabilidade linguística. Para tanto, descrevemos as coleções sempre voltando o nosso olhar para esse fenômeno. Percorremos todas as coleções, na busca pelo levantamento das atividades que trabalham a variação linguística, e realizamos uma análise crítica das propostas encontradas, com o propósito de evidenciar o tratamento dado por essas obras à variação linguística.

Sobre os livros didáticos, entendemos, assim como Choppin (2004, p. 553), que os livros didáticos exercem diversas funções “[...] que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização”. Partindo desses apontamentos, Bagno (2007a, p. 140) salienta que as abordagens dos livros didáticos nas “[...] questões de variação e mudança linguística ainda são falhas e distorcidas”, por esse motivo consideramos relevante voltarmos nossa atenção para como os livros didáticos têm abordado a língua em seu contexto real.

Enfatizamos que, nos últimos anos, tem ocorrido muito avanço, com a incorporação da variação linguística nos livros didáticos, principalmente, após a implementação da BNCC. Entretanto, consideramos pertinente este tipo de estudo, uma vez que concordamos com a posição de Lima (2014, p. 130), que ressalta o modo como a incorporação da variação

linguística tem sido promovida, às vezes, “[...] de modo superficial e apenas com vista a atender exigências oficiais [...]”, nesse sentido, há “motivo de preocupação”.

Com base nisso, nosso trabalho tem por objetivo geral estudar a abordagem da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos livros didáticos adotados nos anos finais do Ensino Fundamental, na cidade de Catalão – GO. Com o propósito de encontrarmos respostas para as perguntas norteadoras deste estudo, e para melhor compreendermos como a variação linguística está sendo trabalhada no Ensino Fundamental – Anos Finais, propomos os seguintes objetivos específicos:

- i) Investigar as competências e habilidades da BNCC, específicas para o Ensino Fundamental – Anos Finais, referentes à variação linguística;
- ii) Investigar de que maneira a variação linguística é trabalhada nos livros didáticos, considerando-os instrumentos indispensáveis ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa;
- iii) Realizar, por meio de pesquisa nos livros didáticos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, adotados nas escolas públicas da cidade de Catalão – GO, um levantamento das atividades que trabalham com a variação linguística;
- iv) Analisar criticamente a variação linguística apresentada nos livros didáticos;
- v) Produzir um jogo digital sobre a variação linguística para estimular a interação do aluno entre os conhecimentos adquiridos na escola e os apresentados no jogo, para que o aluno possa ressignificar seus conhecimentos linguísticos.

Enfatizamos que esse último objetivo específico está fundamentado na necessidade do desenvolvimento de ferramentas para a inserção das atividades pedagógicas nos ambientes virtuais e integração do aluno ao meio digital, tão comum no cotidiano de todos. Acreditamos que uma das ferramentas utilizadas para dinamizar o ensino e combater a aprendizagem fundamentada na norma-padrão são os meios digitais, como os jogos interativos.

Segundo Santana, Fortes e Porto (2016, p. 218), “[...] os Jogos Digitais são um dos recursos mais utilizados para realizar a interação entre os estudantes e o objeto de aprendizado”. A BNCC concorda com o posicionamento dos autores, pois considera que “é importante que os estudantes compreendam o funcionamento e a potencialidade dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais para o tratamento das linguagens [...]” (BRASIL, 2018, p. 491). Nesse sentido, a BNCC, com a meta de incorporar os recursos digitais ao ensino, por entender que constituem a cultura do aluno e da sociedade, admite que a cultura digital:

[...] envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (BRASIL, 2018, p. 474).

Os recursos digitais têm o intuito de agregar novas linguagens e modos de funcionamento ao ensino e aprendizagem dos estudantes. Moran (2015, p. 16) esclarece que essa parceria entre escola e recursos digitais é crucial para a inserção da escola nessa sociedade tecnológica e vice-versa, pois essa combinação “[...] entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola”.

Diante disso, com o intuito de trabalhar a variação linguística, de modo dinâmico e criativo, e combater o preconceito linguístico, este trabalho pretende contribuir com a aquisição de conhecimentos sobre a variação linguística, produzindo um jogo digital em que o aluno possa interagir com a variação linguística e praticar efetivamente suas habilidades. Ademais, sabemos que os recursos digitais foram e continuam sendo fundamentais para o meio educacional durante a pandemia e nesse período atual de pós-pandemia, provocado pela “COVID-19 (Co e Vi de coronavírus, D de doença e 19 para 2019 [...]), doença infecciosa causada por um novo vírus (o coronavírus SARS–COV-2) [...]” (CAVALCANTI; SILVA, 2020, p. 156). Essa doença obrigou os países a imporem medidas restritivas permitindo o funcionamento, apenas, de atividades consideradas essenciais para evitar aglomerações. Essas determinações forçaram as escolas a serem fechadas, e as aulas se tornaram, provisoriamente, remotas.

A respeito dos sintomas causados pelo coronavírus, Cavalcanti e Silva (2020, p. 156) afirmam que “[...] provoca problemas respiratórios, tosse, febre e, em casos mais graves, dificuldade para respirar”. Conforme explicam os autores, o vírus começou na China e se disseminou por todos os países, infectando a população e levando as nações a determinarem o distanciamento social para controlar a transmissão da doença (CAVALCANTI; SILVA, 2020).

Tomando por base o que foi exposto, este estudo se justifica por diversas razões. Primeiro, por propor discussões acerca do livro didático, o qual, conforme afirmamos, é um importante instrumento de aprendizagem, largamente utilizado nas salas de aula destinado ao ensino de língua portuguesa. Embora tenha atualmente passado por muitas mudanças, sobretudo devido à BNCC, precisa, ainda, de análises e verificações em relação à forma como

seus conteúdos estão sendo abordados, pois o livro didático irá conduzir o aluno durante toda a Educação Básica.

Ademais, consideramos relevante verificarmos as habilidades e as competências da BNCC que garantem o ensino da variação linguística, respeitando os recursos linguísticos dos alunos adquiridos no seu convívio social e familiar, combatendo o preconceito linguístico. Assim como os pesquisadores Bagno (2013) e Bortoni-Ricardo (2005), acreditamos que os documentos oficiais, as instituições escolares, os docentes e, sobretudo, os livros didáticos são os responsáveis pela inclusão da variação linguística, pois não é possível desconsiderar o repertório linguístico do meio social.

Além disso, estudar a variação linguística implica podermos verificar, com maior evidência, as mudanças ocorridas na língua e, assim, podermos contribuir com o aperfeiçoamento lexical dos alunos por meio do jogo digital que promove a interação entre a escola e a língua, uma vez que o celular é um recurso tecnológico comum nas salas de aula. Reforçamos que discussões dessa natureza nos possibilitam observar como o ensino da variação linguística precisa integrar a aprendizagem dos alunos e como as ferramentas digitais, utilizadas para fins pedagógicos, contribuem para o ensino da variação linguística no processo de formação, compreensão, domínio e reflexão da língua.

Diante disso, nosso estudo se apresenta organizado em quatro capítulos, além deste capítulo introdutório. No **Capítulo 1**, discutimos, de forma reflexiva, alguns subsídios teóricos que fundamentam a pesquisa, a saber: linguagem, língua e cultura; o percurso histórico da língua portuguesa no Brasil; Lexicologia; gramática normativa e gramática descritiva; Sociolinguística; variação linguística; Atlas Linguístico do Brasil, ALiB; os documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, doravante LDB; Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN; Programa Nacional do Livro e do Material Didático, PNLD e Base Nacional Comum Curricular, BNCC; a variação linguística na BNCC e os preceitos sociolinguísticos; os livros didáticos e, finalmente, o contexto histórico educacional de Goiás.

A seguir, o **Capítulo 2** apresenta a metodologia utilizada para a elaboração desta pesquisa. Descrevemos os procedimentos adotados para seleção e análise das coleções didáticas, assim como os tipos de abordagem e de pesquisa. No **Capítulo 3**, desenvolvemos a análise das atividades destinadas à variação linguística. O **Capítulo 4** apresenta a proposta de intervenção, com a exposição teórica sobre os jogos digitais e a apresentação dos vocábulos que compõem o jogo da memória. Por conseguinte, tratamos das **Considerações finais** e, por

fim, expomos as **Referências** da pesquisa. Desse modo, começaremos a expor nossa fundamentação teórica.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao selecionarmos o nosso referencial teórico, procuramos embasamentos para desenvolvermos nossas argumentações e posicionamentos críticos sobre as atividades dos livros didáticos, respondermos aos questionamentos de pesquisa e realizarmos a investigação da nossa hipótese. Para tanto, propomo-nos a estudar a abordagem da variação linguística na BNCC e nos livros didáticos adotados no Ensino Fundamental – Anos Finais, na cidade de Catalão – GO, visando cumprir o objetivo geral.

Quanto aos objetivos específicos, buscamos: investigar as competências e habilidades da BNCC, específicas para o Ensino Fundamental – Anos Finais, referentes à variação linguística; investigar de que maneira a variação linguística é trabalhada nos livros didáticos, considerando-os instrumentos indispensáveis ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa; realizar, por meio de pesquisa nos livros didáticos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, adotados nas escolas públicas da cidade de Catalão – GO, um levantamento das atividades que trabalham com a variação linguística; analisar criticamente a variação linguística apresentada nos livros didáticos; produzir um jogo digital sobre a variação linguística para estimular a interação do aluno entre os conhecimentos adquiridos na escola e os apresentados no jogo, para que ele possa ressignificar seus conhecimentos linguísticos.

Diante disso, iniciamos este capítulo com algumas reflexões sobre linguagem, língua e cultura. Posteriormente, traçamos o percurso histórico da língua portuguesa no Brasil e tratamos dos conceitos da Lexicologia. Ademais são trazidas considerações a respeito da gramática normativa e da gramática descritiva. A fundamentação teórica prossegue com os pressupostos da Sociolinguística e seus autores. Logo após, expomos os preceitos da variação linguística, imprescindível temática para nossa pesquisa. Destacamos, em seguida, o Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), importante obra dentro dos estudos linguísticos. Analisamos os documentos oficiais como a LDB, PCN, PNL D e BNCC.

Esse último documento, devido à relevância para a atualidade e para os nossos estudos sobre a variação linguística, é analisado mais profundamente no que diz respeito aos preceitos sociolinguísticos. Na penúltima seção, é discutida a relevância dos livros didáticos. E, finalmente, apresentamos a história da educação no estado de Goiás. Desse modo, a seguir, trataremos da primeira seção da fundamentação teórica, a saber: linguagem, língua e cultura.

1.1 Linguagem, língua e cultura

A linguagem, a língua e a cultura compõem nosso aporte teórico por serem a base para as atividades dos livros didáticos e para nossas discussões sobre o tema. Esses três elementos estão inter-relacionados com o ensino da variabilidade linguística. Sabemos que para o estudo da variação linguística, é preciso tratar da linguagem, uma vez que a aprendizagem ocorre por meio dela nas modalidades oral e escrita. Além disso, de acordo com Oliveira *et al.* (2009, p. 21-22), “a linguagem é, essencial para clarificar, inferir, comparar, testar, observar, prever, diferenciar, etc. É, também, uma forma de adquirir uma educação científica pela compreensão do mundo da Ciência e da comunicação existente nesse mesmo mundo”. Outro fator imprescindível para a compreensão da variação linguística nos livros didáticos é o estudo da língua, responsável pela formação identitária do aluno e pelo desenvolvimento da leitura e escrita e da autonomia linguística.

Por fim, a cultura está intimamente entrelaçada à variação linguística, pois é a cultura que motiva as mudanças e transformações promovidas nos usos linguísticos. Isso ocorre devido à interação social, que molda as práticas dos indivíduos estimulando determinados valores. Dessa forma, a cultura interfere diretamente nos usos linguísticos, visto que o falante incorpora e molda o seu comportamento linguístico devido as atitudes e crenças de um grupo social. Posto isso, apresentamos algumas discussões sobre a linguagem, a língua e a cultura, que estão intrinsecamente ligadas e são imprescindíveis para a formação linguística do aluno e da sociedade.

De acordo com Antunes (2009, p. 19, grifos da autora), “o povo tem uma *identidade*, que resulta dos traços manifestados em sua *cultura*, a qual, por sua vez, se forja e se expressa pela mediação das linguagens, sobretudo da *linguagem verbal*”. Tendo isso em vista, compreendemos a linguagem como a responsável por mediar a inter-relação entre a cultura e a sociedade, pois permite a representação de padrões característicos de uma comunidade, como crenças, valores, práticas e comportamentos, disseminados especialmente pela língua.

Segundo a perspectiva de Bagno (2014, p. 11), “a linguagem faz parte da nossa própria constituição física, fisiológica (constituição que inclui também nossa psique, já que não faz sentido separar corpo e mente, que são uma coisa só)”. É pela linguagem que se estabelece a comunicação com o propósito de produzir sentido e significado (BAGNO, 2003). Consideramos, então, que a linguagem está em todos os âmbitos, político, intelectual, ideológico, sociocultural, anatômico, afetivo, cognitivo, emocional e linguístico da sociedade.

Nesse sentido, a linguagem permite ao indivíduo expressar, de modo simbólico, suas ideias, pensamentos e experiências, adquiridas individual e coletivamente, manifestando-se de diferentes formas, seja por gestos, gravuras, sinais, cores, sons, entre outros. Antunes (2010, p. 11) acrescenta que “[...] não existimos fora da linguagem, não conseguimos sequer imaginar o que é não ter linguagem – nosso acesso à realidade é mediado por ela de forma tão absoluta que podemos dizer que para nós a realidade não existe, o que existe é a tradução que dela nos faz a linguagem [...]”. Assim, a linguagem nos diferencia dos outros animais, sendo pela linguagem que somos constituídos como humanos.

Historicamente, a linguagem é considerada, por diversas culturas, como um objeto que ultrapassa conceitos como representação do conhecimento, código de comunicação ou forma de ação interativa. Dessa maneira, Biderman (1998, p. 84, grifo da autora) garante que, em muitas religiões, a linguagem vem sendo percebida e disseminada como um dom dado por algum poder instituidor superior, ou seja, por uma manifestação divina, pois, de acordo com a autora, “todas as culturas nascem de uma *palavra* criadora, dita em tempos imemoriais por um poder divino”. Nesse sentido, em algumas culturas, como na judaico-cristã, há a crença no mito da criação do mundo, proferida por Deus, pela linguagem (BIDERMAN, 1998).

No âmbito científico, a linguagem é considerada objeto de estudo de algumas áreas do conhecimento que implicam relações múltiplas, conforme Dubois *et al.* (2006, p. 387-388) explicam:

[...] a relação entre o sujeito e a linguagem, que é o domínio da psicolinguística; entre a linguagem e a sociedade, que é o domínio da sociolinguística; entre a função simbólica e o sistema que constitui a língua; entre a língua um todo e as partes que a constituem; entre a língua como sistema universal e as línguas que são suas formas particulares; entre a língua particular como forma comum a um grupo social e as diversas realizações dessa língua pelos falantes, sendo tudo isso o domínio da linguística.

Embasados nessa assertiva, entendemos que a Linguística é percebida como uma ciência vinculada à sociedade, à linguagem e à língua, em um amplo processo de desenvolvimento, funcionamento e transformação. A respeito da relação entre a linguagem e a língua, Marcuschi (2020, p. 27, grifos do autor) postula a “[...] *linguagem* como uma *faculdade humana universal* e a noção de *língua* como uma dada *manifestação particular*, histórica, social e sistemática de comunicação humana”. Desse modo, a linguagem se caracteriza como inerente ao ser humano, tornando-nos seres sociais e racionais, sendo o principal meio de o homem se comunicar. Por

outro lado, a língua é uma atividade sociointerativa que se organiza por regras, normas de usos linguísticos comuns, convencionadas historicamente pela sociedade.

Nesse sentido, Marcuschi (2020, p. 28, grifos do autor) elenca algumas características específicas da língua:

- a) *heterogeneidade* (que constitui um dos motivos de sua variação histórica, dialetal, social e assim por diante);
- b) *indeterminação* (seja do ponto de vista sintático ou semântico, o que explica o fato de as línguas não serem transparentes semanticamente. Daí a necessidade de tratá-las em contextos situacionais e não no vazio);
- c) *historicidade* (elas não são estanques e vão se modificando ao longo do tempo. As razões e as perspectivas das mudanças podem ser muitas);
- d) *interatividade* (que hoje se identifica como seu caráter dialógico, isto é, a língua se dá essencialmente como uma atividade interpessoal e não é um simples sistema de uso privado; neste sentido, a língua é trabalho social);
- e) *sistematicidade* (que diz respeito à sua organização interna e caráter não aleatório, com regras mesmo que variáveis, mas definidas);
- f) *situacionalidade* (o que diz respeito ao seu uso sempre em contextos, de modo que não podemos atribuir um sentido de nível zero aos enunciados produzidos na língua; eles sempre estão situados);
- g) *cognoscibilidade* (este aspecto sugere que a língua é também um sistema cognitivo que serve para a construção e compreensão do mundo mental ou não).

Com as considerações de Marcuschi (2020), entendemos a língua como “híbrida”, constituída por elementos morfológicos, sintáticos, semânticos, fonéticos, fonológicos e lexicais, e influenciada por fatores externos como: localidade, situação e contexto de comunicação, conhecimento de mundo dos falantes, entre outros fatores.

Diante disso, constatamos que a língua apresenta uma faculdade multifacetada, assim como os falantes que a utilizam. Além disso, ela possui estreita relação com a cultura, visto que ambas são responsáveis por formar a identidade e a memória de um povo. Conforme aponta Benveniste (1989, p. 94-95), alguns autores garantem “[...] que a língua é [...] o espelho da sociedade, que reflete a estrutura social em suas particularidades e suas variações e que ela é mesmo por excelência o índice das mudanças que se operam na sociedade e nesta expressão privilegiada da sociedade que se chama cultura”. Com base nisso, podemos complementar afirmando que língua e cultura são inseparáveis, pois atravessam a sociedade.

Em se tratando especialmente da cultura, Capucho (2016, p. 2) esclarece que ela é “[...] simultaneamente uma herança social e um constructo individual, resultado de aprendizagem (experiential, na grande maioria dos casos), que corresponde ao conjunto de representações que os grupos sociais [...] constroem sobre o mundo”. Assim, é pela cultura que os sujeitos são

condicionados a certa conduta aceita pela maioria. Os modelos contrários são discriminados e considerados subversivos aos moldes preestabelecidos pela sociedade.

Dessa maneira, a cultura de uma comunidade é formada por saberes considerados imprescindíveis para compor a realidade social de seus integrantes. Dubois *et al.* (2006, p. 163) afirmam que a “cultura compreende especialmente todas as formas de se representar o mundo exterior, as relações entre os seres humanos, os outros povos e os outros indivíduos”. Em consonância com os autores, Hall (2006, p. 59) acrescenta que “[...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional”. Reconhecemos, embasados nos estudos dos teóricos, a cultura como um sistema simbólico de valores que a sociedade confere a objetos, ideologias, práticas, mitos e hábitos aprendidos, acumulados e perpetuados por gerações.

Em continuidade a esse posicionamento sobre a cultura e partindo desse mesmo pressuposto, Hall (1997, p. 16) prossegue afirmando que “toda ação social é ‘cultural’, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação”. Podemos considerar, então, que a língua, as comidas e as manifestações artísticas são reflexo da tradição cultural de um povo. A linguagem, a língua e a cultura estão diretamente ligadas e interagem mutualmente, em um contínuo processo de construção da sociedade. Diante disso, finalizamos a discussão sobre linguagem, língua e cultura e, a seguir, iniciaremos a contextualização do percurso histórico da língua portuguesa no Brasil.

1.2 O percurso histórico da língua portuguesa no Brasil

A resistência à diversidade linguística é uma questão histórica e a responsável por provocar uma educação que prioriza o ensino da norma-padrão e desconsidera a língua em sua prática social, limitando o aluno a compreensão da dimensão social, cultural e histórica da língua. A escola, por privilegiar historicamente a gramática normativa, reluta em ensinar a variação linguística. Para o combate a esse posicionamento discriminatório, os teóricos da Sociolinguística buscam demonstrar por meio de seus estudos que a variação linguística acontece desde a chegada dos lusitanos no Brasil.

Diante disso, consideramos que o aprofundamento sobre as questões históricas da língua portuguesa no Brasil é relevante para a nossa pesquisa por dois motivos: primeiramente, porque é por meio dela que podemos compreender os fatos e processos que provocaram a diversidade

linguística atual do Brasil. Segundo, porque encontramos atividades nas coleções que retratam a língua falada no Brasil em diferentes épocas, demonstrando como a língua está sendo constantemente alterada.

Quando os lusitanos aportaram no território que hoje é o Brasil, havia populações indígenas de diferentes etnias e que falavam uma vasta variedade de línguas. Para estabelecer a comunicação entre as populações originárias, diante dessa grande diversidade linguística, os portugueses necessitaram desenvolver um método eficaz de comunicação, para aprimorar o intercâmbio entre os habitantes da colônia (MARIANI, 2004). Nesse sentido, eram os jesuítas que detinham a função de organizar as relações políticas e linguísticas nas colônias.

Conforme relata Monteiro (2001), inicialmente, os jesuítas utilizaram intérpretes e tradutores, denominados de “mestiços da terra”, além dos portugueses que conviviam com os indígenas, para mediar a comunicação e realizar a doutrinação dos povos originários. À medida que se familiarizavam com a língua, os jesuítas codificaram e sistematizaram a língua de base Tupinambá, que dominava quase todo o litoral, utilizando o modelo da gramática portuguesa.

Os missionários jesuítas, entre os séculos XVI e XVII, buscaram tecnologias capazes de homogeneizar e estabilizar a língua indígena. As gramáticas foram um importante instrumento unificador, segundo Mariani (2003, p. 77), uma vez que “a gramatização efetuada pelos jesuítas representa um passo no processo de tradução, de adaptação e de conversão dos sentidos pertinentes à cultura indígena aos sentidos constitutivos da cultura europeia e cristã”.

A língua tupi se tornou a língua corrente do Brasil Colônia, passando a ser a língua de brancos, negros e indígenas, “seu uso pela população luso-brasileira [...] era tão geral no século XVIII, que o governo português chegou a baixar decretos (cartas régias) proibindo esse uso” (RODRIGUES, 1986, p. 21).

No século XVIII, a coroa portuguesa, em busca de um ideal político-linguístico nacional, seguindo o propósito iluminista europeu, começava a recomendar aos missionários o ensino da língua portuguesa, além da língua geral. Mesmo após diversos decretos imperiais prescrevendo o ensino da língua portuguesa, foi em 1757 que Portugal promulgou medidas legislativas e administrativas que exigiam que todo e qualquer multilinguismo fosse extinto da Colônia, além de determinar o banimento dos jesuítas dos aldeamentos e capitanias (ALMEIDA, 1997).

Conforme explica Almeida (1997), com o decreto (político-jurídico) de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, ministro do rei D. José I, era instituída a soberania da língua portuguesa no Brasil Colônia, por meio do Diretório dos Índios. O documento de 3

de maio de 1757, e transformado em lei, por meio do Alvará Régio de 17 de agosto de 1758 deveria ser obedecido nas povoações indígenas do Pará e do Maranhão, enquanto o rei não ordenasse a sua suspensão.

O Diretório dos Índios determinava modificações de ordem social, política, cultural, econômica e ideológica, impondo novos comportamentos, costumes, valores e língua para as sociedades indígenas, com o propósito de manter o progresso e o poder de Portugal. Nessa perspectiva, Almeida (1997) ressalta que a lei almejava uma modificação na composição social, com o propósito de civilizar as sociedades indígenas pela colonização.

Com o intuito de tornar a Colônia uma unidade linguística homogênea, o Diretório dos Índios apresentava, no parágrafo 6º, a ação político-pedagógica que obrigava as sociedades indígenas a se submeterem ao aprendizado e uso da língua da Coroa. A lei esclarecia que esse assujeitamento linguístico era uma prática eficaz e costumeira entre os reinos, no exercício de seu senhorio entre os povos dominados, “porque é o modo mais eficiente, apesar de geralmente lento, para impor toda uma cultura – seus valores, tradições, inclusive o modelo socioeconômico e o regime político” (FIORIN, 2000, p. 223).

Esse tipo de atitude abusiva era uma das primeiras formas de demonstração de poder de um conquistador em relação ao conquistado, pois representava submissão, silenciamento, aculturação e apagamento da identidade. A língua original dos indígenas havia tido uma cisão ao ser traduzida pelos jesuítas e, pelo Diretório dos Índios, passava a ser erradicada, para assumir a memória e identidade linguística e cultural portuguesa. Esse processo de colonização linguística e violência simbólica causou consequências que perduram até a atualidade.

Cunha (1985) afirma que a oficialização do português, na Colônia, provocou as variedades linguísticas no Brasil. O português utilizado nesse período era composto por diversos falares, principalmente dos portugueses com suas variantes, pois, na Colônia, existiam lusitanos advindos de diferentes regiões de Portugal, com dialetos regionais diversos, que utilizavam o português culto e o não padrão. Na Colônia, havia diferenças linguísticas entre o português falado nas áreas rurais e o utilizado nos centros urbanos, isto é, era um português híbrido.

A respeito da língua, o Diretório dos Índios esclarecia que ser súdito do rei era motivo de honra e de vantagens, com a obtenção da civilidade pelo acesso e aquisição à avançada e tradicional língua da realeza, em substituição à língua dos indígenas. A efetivação desse projeto linguístico ficava a cargo dos diretores, que deveriam fazer cumprir o uso da língua lusitana nas escolas. Rajagopalan (2011, p. 127) destaca essa ação como “[...] um importante marco na

história do planejamento linguístico no país”. Assim, o Marquês de Pombal utilizou esse mecanismo para a consolidação de seu projeto de medidas educacionais.

A reformulação do ensino tinha como base a implantação do português em todos os níveis, com o uso das gramáticas portuguesas tradicionais e a elaboração de novos materiais pedagógicos (CARVALHO, 1978). Assim, a escolarização leiga na Colônia, promovida pela política linguística do Marquês de Pombal, ocorreu por meio da normatização e uso escrito da língua portuguesa. Essa prática foi fundamental para formar as variedades urbanas de prestígio, no Brasil.

Para Rajagopalan (2011), as políticas linguísticas envolvem tratativas governamentais utilizadas para uma determinada diversidade linguística ou língua de uma localidade, região ou país. O plano educacional formulado pelas diretrizes do Diretório dos Índios censurava o multilinguismo e enaltecia o português. Sua estratégia era transplantar o pertencimento identitário dos portugueses para os indígenas.

A expansão da língua portuguesa aconteceu algum tempo após a imposição do Diretório dos Índios, em decorrência da chegada da corte real lusitana para a Colônia, evento que provocou algumas mudanças estruturais no país. Entre tais mudanças, podemos listar a chegada de diversos portugueses que acompanhavam a Coroa, a inauguração da Biblioteca Nacional e a criação da imprensa régia (SILVA, 2004).

Algumas ações referentes à consolidação da língua portuguesa no Brasil foram promulgadas no século XIX. Em 1826, é apresentada a proposta de produção dos diplomas de medicina em língua nacional. Em 1827, cria-se a lei determinando que, no ensino, a leitura e a escrita deveriam ser desenvolvidas na gramática da língua nacional. Em 1837, é fundada a instituição referência nos estudos da língua nacional, o Colégio Pedro II. Nesse período, as gramáticas buscavam se diferenciar das obras de Portugal, com o propósito de fortalecer e consolidar a língua nacional.

No Brasil Império, o português se tornou o idioma mais falado, tendo o seu uso disseminado e conservado pelo sistema educacional, por meio de leis e decretos a serem executados nas matrizes curriculares das instituições. Essas leis foram elaboradas por diversos ministros/secretários de Estado dos Negócios do Império. Com isso, o legado linguístico da Coroa era propagado e fundamentado no modelo clássico da língua.

Nesse período, o Brasil passava por momentos delicados que traziam à tona questões como disputa de poder entre a Colônia e Portugal. Nesse contexto, a Colônia ansiava por uma identidade e independência de Portugal, o que provocou diversas rupturas sociais, políticas e

educacionais. De acordo com Nogueira (2015, p. 57), nessa época, devido a questões sociais e políticas, “[...] há o predomínio de um imenso sentimento nacionalista [...] [que] influenciaram um movimento de valorização da cultura e um nacionalismo linguístico”.

Fiorin (2000) acrescenta outro fator que influenciou a língua nacional, o atravessamento das línguas estrangeiras, com o advento das imigrações de diversos povos de diferentes países para o Brasil, em decorrência da grande expansão agrícola brasileira, da abolição da escravatura, do propósito das camadas altas da sociedade em embranquecer a população e da fome na Europa. Segundo o autor, “o léxico do português foi formado com empréstimos do árabe, das línguas germânicas, do italiano, do espanhol, do francês, de línguas africanas, de línguas indígenas, etc” (FIORIN, 2000, p. 227).

Sobre o ensino da língua portuguesa nas instituições escolares, durante todo o século XIX, abrangia a retórica, a poética e a gramática, que seguia a tradição do ensino do latim. A escola era restrita à elite, que, por tradição, pressupunha o domínio das modalidades cultas da língua pelos clássicos da literatura. Dessa forma, o objeto de ensino da língua se constituía pelo conhecimento sobre a gramática, o latim e a análise literária.

No século XX, todas as leis direcionadas às reformas curriculares, no sistema educacional, mantiveram o ensino do português apoiado nas regras normativas da língua, como a Portaria de 1959, que promulgou a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Entretanto, ainda na década de 1950, em decorrência da inserção de alunos filhos dos operários no ambiente escolar, os currículos precisaram ser reorganizados por meio da LDB de 1961.

Segundo Oliveira e Wilson (2011), em 1971, é sancionada a nova LDB. A lei estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tornam o ensino da língua nacional obrigatório no 1º e 2º graus, atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente. Com a nova legislação, a disciplina é denominada Comunicação e Expressão.

Nesse mesmo período, nas séries iniciais do 1º grau, atual Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os livros didáticos começaram a incluir, “[...] ao lado da descrição fonético-fonológica e morfossintática da língua portuguesa, dos exercícios de leitura, de interpretação e de redação, um detalhamento dos elementos envolvidos na situação comunicativa-emissor, receptor, código, mensagem, canal e contexto” (OLIVEIRA; WILSON, 2011, p. 237). No fim do 1º grau, o ensino da língua materna denominava-se Comunicação em Língua Portuguesa e, no 2º grau, chamava-se Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, sendo retomada com a denominação de Português, no fim de 1980 (OLIVEIRA; WILSON, 2011).

Em 1988, com a Constituição Federal do Brasil, a língua portuguesa é estabelecida como língua oficial do país, além da garantia de direitos à diversidade linguística da nação, por meio das políticas linguísticas (OLIVEIRA; WILSON, 2011). Entre o fim dos anos 1980 e o começo da década de 1990 desenvolveram as pesquisas relacionadas à Sociolinguística, à Linguística Textual, à Psicolinguística e à Linguística da Enunciação que começam a influenciar o ensino da língua materna.

Em 1996 são fixados novos dispositivos para organizar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro, atualmente em vigência no país, estabelecendo orientações para as seguintes modalidades educacionais: Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio, Educação Especial; Educação Profissional, Ensino Superior e Educação de Jovens e Adultos. Segundo Gomes, Santos e Almeida (2021, p. 434), a LDB “[...] trouxe mudanças positivas para o cenário educacional brasileiro [...]”, como a criação dos PCN, documentos norteadores dos componentes curriculares nacionais.

Conforme explica Lima (2014), os PCN propõem a abordagem dos aspectos sociais da língua, como a oralidade e a variação linguística, vinculados aos gêneros textuais, para desenvolver o respeito, valorizar e ampliar o aprendizado, por meio do reconhecimento da realidade linguística do alunado, pela sua diversidade linguística, com finalidade de promover a cidadania.

Essa postura dos PCN, diante da variação linguística, corrobora com o posicionamento de Fiorin (2000, p. 225), ao postular que “saber uma língua é conhecer suas variedades. Um bom falante é ‘poliglota’ em sua própria língua. Saber português não é aprender regras que só existem numa língua artificial usada pela escola. [...] Como as línguas são variáveis, elas mudam” e definem a identidade de um grupo e/ou comunidade de falantes.

Assim, os PCN trouxeram a percepção de língua direcionada para a multiplicidade, com ênfase em seu funcionamento real. Recentemente, a BNCC, documento normativo para a educação nacional, começou a exigir a obrigatoriedade da variação linguística nos currículos educacionais e livros didáticos.

Diante do exposto, é perceptível que, na língua portuguesa, ocorreram muitas transformações, desde o século XVI até a nossa contemporaneidade. Nesse sentido, a escola permanece como o principal instrumento de implementação, manutenção e reprodução da língua portuguesa no meio social e cultural brasileiro. Após abordarmos o contexto histórico da língua portuguesa no Brasil, apresentaremos os pressupostos teóricos da Lexicologia.

1.3 Lexicologia

Consideramos importante tratarmos da Lexicologia, ciência que busca compreender o léxico, pois sabemos que não é possível desassociar o léxico da variação linguística, conforme esclarece Silva (2000, p. 142):

O léxico constitui-se do saber vocabular de um grupo sociolinguístico e culturalmente definido; é o conhecimento partilhado que povoa a consciência do falante, onde esse acervo se configura como verdadeira janela através da qual o indivíduo divisa o seu entorno, ao mesmo tempo em que, ademais, revela os valores, as crenças, os costumes, os modismos que viabilizam a comunidade em que vive o usuário de tal e qual palavra.

O aluno ao adquirir a habilidade de selecionar adequadamente vocábulos de uma “[...] determinada variedade ou registro, presentes em um texto, e analisar os efeitos obtidos com o seu emprego [...]” aperfeiçoa seu conhecimento linguístico. Assim, o ensino do léxico não deve “[...] estimular o uso de palavras difíceis ou raras, mas de apreciar as escolhas em função da situação interlocutiva [...]” (BRASIL, 1998, p. 84-85).

Dessa forma, em nossas reflexões e sugestões apresentadas nas atividades dos livros didáticos buscamos demonstrar que “[...] o léxico é aprendido em função das experiências de vida [...]” (FIORIN, 2000, p. 225). Além disso, consideramos que o ensino do léxico conduz o aluno a expandir sua competência lexical e comunicativa, uma vez que “o léxico de uma língua é um conglomerado de formas provindas de fontes diversas [...]” responsáveis pela “[...] renovação lexical” (FIORIN, 2000, p. 227).

Diante do exposto, nossa intenção ao abordar a teoria da Lexicologia é mostrar a sua relação com a Sociolinguística, visto que uma das tarefas da Lexicologia é estudar palavras ou um “[...] determinado sistema, ou de um grupo de indivíduos, como universo léxico ou conjunto vocabulário, analisar o léxico efetivo - ativo e passivo - e fazer estimativas sobre o léxico virtual, numa perspectiva diatópica, diacrônica, diastrática e diafásica [...]” (BARBOSA, 1992, p. 3-4).

Sobre a Sociolinguística, os autores Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 17), afirmam que uma das funções da teoria da mudança linguística é fornecer respostas para problemas referentes “a questão dos fatores condicionantes”, “a questão da transição”, “a questão do encaixamento”, “a questão da avaliação” e a “questão da implementação”. No caso dos livros didáticos analisados, podemos observar a associação dessas duas teorias no uso das gírias. Em

nossos apontamentos consideramos que além de expor o grupo social e região que utiliza a gíria, é pertinente os autores acrescentarem os efeitos e razões que condicionam o seu uso.

Segundo Orsi (2012), a trajetória histórica da Lexicologia foi árdua e demorada até ser reconhecida. Os primeiros estudos a respeito do léxico foram registrados no “[...] século IV a. C., na Índia, por Panini, o qual em sua gramática estudou o sânscrito e definiu elementos significativos daquela língua” (ORSI, 2012, p. 164-165).

Na Grécia, o estudo do léxico voltou-se para a Semântica. Os romanos se empenharam “[...] nos estudos gramaticais e na oposição entre sistema (gramática da língua) e norma (uso social efetivo da língua)” (ORSI, 2012, p. 165). Por fatores sociais e culturais, no século XVI, houve a primeira tentativa de descrição ordenada do léxico. Todavia, é no século XIX que a Lexicologia emerge como ciência do léxico (ORSI, 2012).

Desde sua origem até a atualidade, a Lexicologia percorreu diversos processos de transformação até se tornar uma área do saber com importantes métodos e teorias específicas. Para Oliveira e Isquerdo (2001, p. 9), a Lexicologia “[...] ocupa-se dos problemas teóricos que embasam o estudo científico do léxico [...]”. Nesse sentido, podemos mencionar que, mesmo sendo uma ciência consolidada, existem divergências entre os estudiosos no campo científico da disciplina. Segundo a perspectiva proposta por Krieger e Finatto (2004, p. 45):

[...] a Lexicologia relaciona-se intimamente com a gramática, em especial com a Morfologia, envolvendo a problemática da composição e derivação das palavras, da categorização léxico-gramatical; bem como vincula-se aos enfoques sobre a estruturação dos sintagmas; além das relações com a Semântica.

Para as autoras, o estudo da Lexicologia envolve questões linguísticas formais e semânticas (KRIEGER; FINATTO, 2004). Existem outros teóricos que atestam que a Lexicologia é uma disciplina da Linguística, no aspecto sincrônico, e da Semântica, na perspectiva diacrônica. Do mesmo modo, há outros que relacionam a Semântica e a Lexicologia por ambas lidarem com o estudo da significação. Matoré (1953) associa a Lexicologia à Sociologia. Para o autor, os fatos sociais podem ser explicados pelo vocabulário utilizado por uma sociedade.

Para a nossa pesquisa, fundamentamo-nos nas considerações de Barros (2004, p. 60), para quem “a Lexicologia se define como estudo científico do léxico. Sua unidade padrão é a unidade lexical [...]”, com a possibilidade de ser “estudada no eixo das substituições (eixo

paradigmático) e no eixo das combinações (eixo sintagmático) em seus diferentes aspectos (morfofossintáticos, léxico-semânticos e semântico-sintáticos)”.

Sobre o objeto de estudo da Lexicologia, Biderman (1996, p. 32, grifo da autora) conceitua léxico como “[...] o conjunto abstrato das unidades lexicais da língua”, e afirma que o “[...] *vocabulário* é o conjunto das realizações discursivas dessas mesmas unidades”. Nas situações que não requerem termos específicos, qualquer sequência significativa será denominada como palavra ou vocábulo (BIDERMAN, 1996).

Quanto aos termos utilizados no âmbito da Lexicologia, Biderman (1996, p. 32) classifica lexema/lema como “[...] um conjunto de formas flexionadas que compõem um paradigma [...]”, enquanto Dubois *et al.* (2006, p. 360) denominam de lexema a “unidade de base do léxico, numa oposição léxico/vocabulário, em que o léxico é colocado em relação com a língua e o vocabulário com a fala” e o lexema “[...] será assimilado ao morfema (= morfema léxico) ou à unidade de significação (frequentemente superior à palavra)”.

Na concepção de teóricos como Polguère (2018), o uso de termos linguísticos técnicos como os citados anteriormente é relevante no estudo do léxico. O autor apresenta como exemplo o termo *palavra*, que, por ser ambíguo, pode gerar confusão. Em função disso, deveria empregar-se “lexema”, “locução” e “vocabulário” (POLGUÈRE, 2018, p. 51).

Para Biderman (1996) o emprego do termo palavra, em situações de uso técnico, evitaria multiplicidade de sentidos indesejáveis. Entretanto, a autora faz distinção entre a aplicação do termo palavra para o uso comum, relativo ao domínio geral. Nesse caso, a designação é compreendida sem problemas, entretanto, para fins específicos, “o termo *palavra* é inadequado, [...], quando se trata de identificar as *unidades léxicas* da língua (nível do sistema), sobretudo numa práxis contábil como a da *Estatística Léxica*, em que é necessário distinguir bem aquilo que se conta” (BIDERMAN, 1996, p. 33, grifos da autora).

A respeito do léxico de uma comunidade linguística, Henriques (2018) garante não haver a possibilidade de descrevê-lo completamente. Segundo o autor, “isto ocorre porque dele faz parte a totalidade das palavras, desde as preposições, conjunções ou interjeições, até os neologismos, regionalismos, passando pelas terminologias, pelas gírias, expressões idiomáticas e palavrões” (HENRIQUES, 2018, p. 13).

Sabemos que essa inviabilidade em se inventariar o léxico em sua totalidade deve-se à dinamicidade e variabilidade no uso das palavras, visto que os falantes podem formar novos vocábulos e agregar outros significados aos existentes, conforme a necessidade linguística de cada comunidade. Reforçando nossa afirmação, Abbade (2012, p. 145) postula:

Em cada época as palavras se modificam, se ajustam, se acoplam, são esquecidas, são lembradas, são criadas, ajustando sua fonética de acordo com a fala de determinadas comunidades, diversificando o seu significado de acordo com a época vigente, sendo proibida e/ou permitida de acordo com a sociedade em que esteja inserida.

Todos esses processos que acontecem com as palavras são provocados por fatores sociais, histórico-políticos, socioeconômicos e culturais. Do ponto de vista de Abbade (2012), as mudanças que ocorrem nas palavras ampliam as possibilidades de estudos para os lexicólogos.

Sobre o léxico utilizado no Brasil, Ilari e Basso (2009) consideram que sua formação advém de quatro conjuntos de palavras e expressões: as que remontam ao latim vulgar, os empréstimos de outras línguas, as palavras eruditas do latim e do grego clássico, além das criações vernáculas. Salientamos que, atualmente, o léxico é influenciado pelo advento da globalização, impulsionado pela tecnologia. Tal fenômeno gera a inserção constante de palavras de outros países na língua, bem como a criação de novas construções linguísticas, especialmente para o uso nas mídias digitais.

Diante desses apontamentos, concluímos a fundamentação sobre a Lexicologia, daremos início à teoria voltada à gramática normativa e à gramática descritiva.

1.4 Gramática normativa e gramática descritiva

Ao tratarmos do ensino da variação linguística nos livros didáticos, deparamo-nos com o ensino da norma-padrão, que, constantemente, é colocada em contraposição com a variação linguística. Os livros didáticos, em sua maioria, consideram a gramática normativa como o principal instrumento para o ensino da língua, como se a norma-padrão fosse o melhor modelo de língua que deve ser seguido. Mesmo sabendo que a gramática normativa não é a única que detém normas linguísticas, os livros didáticos utilizam-na prioritariamente, enquanto a gramática descritiva, artefato didático defendido pelos sociolinguistas, permanece desconhecido pela maioria dos alunos.

Por entendermos que é pertinente nos debruçarmos sobre as questões teóricas dessas duas gramáticas que abordam o ensino da língua de modo muito distinto, consideramos relevante apresentarmos os seus conceitos e funções. Diante de tantos avanços na área dos estudos linguísticos e sabendo da realidade linguística do país, consideramos, assim como

Bagno (2013), que é preciso uma educação sociolinguística para reverter o ensino da língua materna, que permanece, quase que exclusivamente, embasado em regras gramaticais prescritivas.

Encontramos em algumas atividades dos livros didáticos o ensino mecanizado que promove a substituição da variação linguística pela norma-padrão. Nosso propósito ao trazermos os posicionamentos de autores que abordam tanto a gramática normativa quanto a gramática descritiva é que os livros didáticos comecem a propor o trabalho com as normas linguísticas das duas gramáticas a depender do tipo de abordagem requerida, isto é, trazer atividades que alternem o uso da língua: ora exijam maior monitoramento, então será necessário o uso da gramática normativa; ora proponham atividades que permitam o uso espontâneo da língua, logo o aluno poderá recorrer à gramática descritiva.

Existem tipos específicos de gramáticas produzidas para determinadas funções, como: analisar, descrever, investigar, comparar e normatizar a língua. Há quatro grandes direções que classificam as gramáticas, conforme explica Castilho (2014, p. 42, grifos do autor):

- “A língua é um conjunto de produtos” – e sua Gramática será descritiva.
- “A língua é um conjunto de processos mentais, estruturantes” – e sua Gramática será funcionalista-cognitivista.
- “A língua é um conjunto de processos e de produtos que mudam ao longo do tempo” – e sua Gramática será histórica.
- “A língua é um conjunto de ‘usos bons’” – e sua Gramática será prescritiva.

Cada gramática possui uma corrente particular que busca estudar a língua. Embora existam muitas noções de gramática, como as evidenciadas anteriormente, vamos nos ater, neste trabalho, à gramática normativa e à gramática descritiva.

No dizer de Perini (1985), a gramática normativa procura ensinar um dialeto específico, a norma-padrão, a falantes que, geralmente, dominam outro dialeto, o coloquial. Para o autor, a importância conferida à norma-padrão, como dialeto consagrado pelos especialistas, não ocorre por motivos linguísticos, mas por razões socioculturais e políticas.

Na concepção de Franchi (2006), para utilizar a gramática normativa, é preciso conhecer e adotar as regras de forma conceitual e prática, pois, por ter uma função prescritiva, essa gramática exige do indivíduo o domínio de normas linguísticas de forma apropriada, na modalidade oral e escrita. O uso não condizente com as normas ancoradas nos literatos clássicos precisa ser reprimido, uma vez que são considerados erros.

Nessa mesma perspectiva sobre a visão da gramática normativa em relação à diversidade linguística, Neves (2011, p. 44, grifo da autora) destaca que, para os gramáticos, a

variação linguística é um território menor que abriga “[...] todas as tolerâncias e ‘transgressões’, como se a língua falada não tivesse norma, quase como se não tivesse gramática”. Nesse panorama, podemos considerar que a gramática normativa trata a língua de forma unilateral, desconsiderando os usos linguísticos comuns dos falantes.

A gramática normativa impossibilita a compreensão integral da natureza da linguagem, pois, para ela, há um modelo de língua a ser alcançado pela sociedade, representado por escritores renomados, cuja linguagem é formada pelos padrões linguísticos consagrados (NEVES, 2011).

Para estudar as características da língua, as gramáticas normativas são divididas geralmente em: fonética, morfologia, sintaxe, semântica e estilística. A gramática normativa organiza a sua composição linguística por meio de um sistema configurado a reconhecer um modelo artificial e uniformizado de língua. Assim, parte do comportamento linguístico da sociedade é considerado irrelevante.

Em se tratando de norma, Bechara (2015, p. 44) declara que “a norma contém tudo o que na língua não é funcional, mas que é tradicional, comum e constante, ou, em outras palavras, tudo o que se diz ‘assim, e não de outra maneira’”. Faraco (2012) considera norma como fator de identificação do grupo, de acordo com o teórico:

[...] podemos afirmar que o senso de pertencimento inclui o uso da forma de falar característica das práticas e expectativas linguísticas do grupo. Nesse sentido, a norma, qualquer que seja, não pode ser compreendida apenas como um conjunto de formas linguísticas; ela é também (e principalmente) um agregador de valores socioculturais articulados com aquelas formas (FARACO, 2012, p. 36-37).

Diante disso, assim como há um intercâmbio entre vários grupos sociais, responsáveis por influenciar uns aos outros, da mesma maneira, as normas linguísticas se mesclam e se influenciam mutuamente (FARACO, 2012).

Martins, Vieira e Tavares (2014) afirmam que há duas concepções gerais de norma. A primeira está situada em um nível idealizado, “configuraria um modelo para determinado grupo de usuários da língua (*norma idealizada, abstrata, subjetiva*)”, enquanto a outra é concebida no “nível da concretização, dos usos mais produtivamente preferidos em determinada comunidade de fala (*norma de uso, concreta, objetiva*)” (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 11, grifos dos autores). Essa perspectiva de norma idealizada é evidenciada principalmente na sala de aula e nas atividades dos livros didáticos.

Callou (2009), também, apresenta duas perspectivas de norma linguística, uma ligada à

obrigatoriedade e à correção, enquanto a outra se caracteriza pela aquisição e uso natural do falante. Segundo a autora, “a norma linguística deve ser vista [...] no quadro mais amplo dos comportamentos sociais, sem desconsiderar o papel do prestígio e da correção linguística e as condições históricas que antecedem a constituição de uma norma explícita” (CALLOU, 2009, p. 17).

Retomando as definições de gramática, Bechara (2015) afirma que a gramática que prescreve os usos da língua, denominada gramática normativa ou tradicional, não pode ser confundida com a gramática descritiva, que cataloga o uso real da língua. Para o autor, “a gramática descritiva é uma disciplina científica que registra e descreve (daí o ser *descritiva*, por isso não lhe cabe definir) um sistema linguístico em todos os seus aspectos (fonético-fonológico, morfossintático e léxico)” (BECHARA, 2015, p. 54, grifo do autor).

Dessa forma, podemos afirmar que o propósito da gramática descritiva não reside em estabelecer o que é “certo ou errado no nível do saber elocutivo, do saber idiomático e do saber expressivo” (BECHARA, 2015, p. 54). Entendemos, assim, que a gramática descritiva registra os signos linguísticos de uma comunidade, sendo condicionada tanto por fatores gramaticais quanto agramaticais.

Franchi (2006, p. 22) garante que “‘saber gramática’ significa [...] ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade”. Esse tipo de gramática apresenta uma abordagem da língua mais científica e neutra, entretanto, aspectos normativos podem ser introduzidos de forma imperceptível, quando o gramático registra alguns usos sociais da língua, rechaçando outro, por exemplo, evidenciar somente os usos consagrados (FRANCHI, 2006).

Outro estudioso que postula sobre a gramática descritiva é Câmara Jr. (1999). Para o teórico, a gramática descritiva ou sincrônica é definida como:

[...] o estudo do mecanismo pelo qual uma dada língua funciona, num dado momento [...], como meio de comunicação entre seus falantes, e na análise da estrutura, ou configuração formal, que nesse momento a caracteriza.
Quando se emprega a expressão gramática descritiva, ou sincrônica, sem outro qualificativo a mais, se entende tal estudo e análise como referente ao momento atual, ou presente, em que é feita a gramática (CÂMARA JR., 1999, p. 10).

A preocupação do linguista, nesse tipo de gramática, é observar o funcionamento da língua em condições reais de uso, considerando como relevantes todos os dados linguísticos

orais e escritos (CÂMARA JR., 1999). Dessa maneira, pode haver divergência entre as normas que os falantes utilizam de fato e as regras prescritas pela gramática normativa, uma vez que as línguas estão em constante modificação.

Essa incompatibilidade é desencadeada porque a gramática normativa, às vezes, permanece propondo regras que estão em desuso ou que poucos usuários mantêm em seu repertório linguístico. Como exemplo, temos as diferenças entre o uso dos pronomes na gramática normativa e entre os falantes do português do Brasil, como salienta Possenti (1996, p. 66):

Uma observação indispensável, quando se fala de pronomes, é que, no português do Brasil, as regras de colocação de pronomes átonos ainda encontráveis nas gramáticas e ensinadas na escola como desejáveis são evidentemente decorrência de uma visão equivocada da língua. Só é possível entender que ainda se suponha que aquelas regras funcionem ou, pelo menos, deveriam funcionar, por absoluto saudosismo e purismo. Em Portugal, elas são relativamente correntes [...] mas, defender que sejam aceitas no Brasil equivale a propor que se volte a formas do português medieval.

Para a gramática normativa, o uso pronominal, pela maioria dos falantes brasileiros, é considerado erro. Na concepção da gramática descritiva, são variedades linguísticas que divergem da norma-padrão. Esse último tipo de gramática considera erro construções e formas linguísticas que não correspondem a nenhuma das variedades da língua (POSSENTI, 1996). Assim, são exemplos de erros linguísticos, na perspectiva da gramática descritiva, sequências do tipo: essas cachorro, uma gato, o mesa, tu sou, entre outras.

A gramática descritiva considera que, por ser heterogênea, a língua sempre terá formas e construções diversas para as realizações linguísticas. Entretanto, no ambiente escolar, algumas dessas escolhas linguísticas podem ser consideradas desvios da língua, quando é exigido o uso de regras normativas da língua, assim como o emprego das variedades urbanas de prestígio que podem ser desconhecidas pelo aluno.

Nesse sentido, duas situações poderiam ser consideradas “erros escolares”, de acordo com Possenti (1996). O primeiro seria a utilização da variação popular em situações que exigem a norma-padrão. Nesse caso, ao corrigir os erros ortográficos ou os usos gramaticais, o professor não pode considerar que o aluno irá internalizar automaticamente o modo adequado de aplicação daquela construção.

Ademais, o docente não deve julgar que o método de repetição, constantemente proposto nas atividades dos livros didáticos, poderá extinguir as falhas apresentadas no

emprego da norma-padrão em que o aluno está em processo de assimilação. Para o domínio de qualquer variedade desconhecida, é necessário um trabalho progressivo, pois a inabilidade do aluno em conhecer outras variedades da língua ou a norma-padrão não precisa ser tratada como incompetência, uma vez que esse tipo de atitude gera preconceito (POSSENTI, 1996).

Outro “erro escolar” acontece durante a aprendizagem de uma nova variedade. Nesse caso, Possenti (1996, p. 86) afirma que, “como as variedades novas só se aprendem pela formulação de hipóteses, é possível que algumas das hipóteses que o aluno formula sejam inadequadas”. Basta o professor orientar sobre a forma apropriada que deveria ter sido utilizada, sendo prudente evitar observações depreciativas que pressupõem “marcas de uma deficiência linguística irreparável”.

Segundo Possenti (1996), é necessário estimular o estudante e conscientizá-lo de que, no processo de aprendizagem, ocorrem equívocos que exigem ajustes contínuos, até o aluno adquirir habilidade para dominar a nova variedade linguística. Sobre trabalhar a gramática descritiva em sala de aula, o teórico apresenta a proposta de utilizar o conhecimento linguístico prévio do aluno, como em problemas que se manifestam em atividades de escrita.

Nesse sentido, cabe ao professor “[...] aprender a comparar e/ou propor diversas possibilidades de construção” (POSSENTI, 1996, p. 88). A proposta é abordar as construções linguísticas com a produção efetiva do aluno. Para exemplificar, o autor apresenta uma situação hipotética em que um aluno elabora a sentença “nós foi pescar” (POSSENTI, 1996).

O trabalho que o professor poderia desenvolver com esse estudante seria “[...] escrever essa sequência no quadro e discutir com os alunos quem a utiliza tipicamente, se, e em que condições, pode ser usada na escrita, se é ou não adequada e, finalmente, quais são as outras alternativas de se dizer essa ‘mesma coisa’”. Nessa situação, teríamos quatro construções possíveis, a saber: “nóis foi pescar”; “a gente foi pescar”; “a gente fomos pescar” e “nós fomos pescar” (POSSENTI, 1996, p. 88, grifo do autor).

Assim, de acordo com Possenti (1996), existe quatro modos de se dizer um mesmo fato, ressaltando que a gramática descritiva considera que todas essas construções são aceitáveis. O professor poderá propor ao aluno que as sentenças sejam ordenadas, partindo das construções formais para as espontâneas. Dessa forma, o estudante, primeiramente, iria elencar as construções próximas da norma-padrão e das variedades urbanas de prestígio, e, posteriormente, as relacionadas aos usos populares e coloquiais.

Nesse caso, provavelmente, o aluno iria selecionar a ordem: “nós fomos pescar”; “a gente foi pescar”; “a gente fomos pescar” e “nós foi pescar” (POSSENTI, 1996, p. 88). Esse

tipo de atividade demanda uma reflexão sobre as estruturas que serão escolhidas, sendo necessário ter conhecimento sobre os recursos linguísticos e sua adequabilidade, evitando a realização automática e mecânica do aluno (POSSENTI, 1996). Atividades assim fornecem uma percepção prática e crítica das várias possibilidades de uso do sistema linguístico, ampliando efetivamente o conhecimento sobre a língua.

Além de Possenti (1996), autores como Bagno (2007a) e Bortoni-Ricardo (2005) defendem a utilização desse tipo de atividade para diversificar o ensino da gramática nas instituições escolares. Em consonância com os apontamentos dos autores, Neves (2011) assevera que, atualmente, a gramática normativa carrega muitos debates, sendo vista, com frequência, de forma negativa.

Para a autora, o ensino da gramática normativa na escola consiste na “transmissão e registro de paradigmas”, por meio de “[...] esquemas mudos, de esqueletos inexplicados, que a seguir se vestem com a carne de alguns exemplos que se adaptam – seja como for – ao talhe do defunto, oferecendo-se, então, o produto” (NEVES, 2011, p. 85). Nesse sentido, a gramática tradicional trabalha com sentenças descontextualizadas, tornando o ensino da língua algo estático.

Por outro lado, a gramática descritiva é dificilmente difundida nas instituições educacionais, uma vez que a língua em funcionamento não é completamente reconhecida pela escola e livros didáticos como um instrumento agregador de conhecimento linguístico para o aluno. Desse modo, encerramos os apontamentos sobre a gramática normativa e a gramática descritiva. Posteriormente, iniciaremos a discussão em torno da teoria da Sociolinguística em destaque neste estudo.

1.5 Sociolinguística

A Sociolinguística é um dos principais temas da nossa pesquisa, pois, como analisamos atividades que tratam da língua em seu aspecto social, é à Sociolinguística que devemos recorrer. Nosso posicionamento diante das atividades das coleções é embasado nos teóricos que estudam essa ciência. Sabemos que uma parte de nossa visão de mundo é formada pelas nossas práticas sociais e os usos linguísticos retratam muito sobre nós. Por isso, é importante a conscientização do aluno sobre o valor simbólico que cada escolha linguística irá provocar no seu ambiente de trabalho, de estudo, de lazer e o juízo de valor que a sociedade terá a seu

respeito. Essas questões são tratadas pela Sociolinguística e, também, por nós ao analisarmos as atividades dos livros didáticos.

A Sociolinguística fixou-se nos Estados Unidos, em 1960 com a liderança de William Labov, sendo apresentada na conferência “*The Dimensions of Sociolinguistics*”, publicada em 1966, sob o título de “*Sociolinguistics*” (ALKMIM, 2001). Essa ciência compreende umas das áreas da Linguística que se preocupa em compreender a língua no âmbito sociocultural dos falantes. Assim, o seu intuito é estudar a “[...] língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso” (ALKMIM, 2001, p. 31).

Esse ramo da Linguística trata de conhecer a heterogeneidade e a variabilidade da língua produzida pelas comunidades discursivas de um determinado período histórico, buscando examinar a gramática dos falantes utilizada para a comunicação nas situações de interação social (ALKMIM, 2001).

Segundo a autora, a fonte de dados da Sociolinguística é a comunidade, são falantes que compartilham normas linguísticas em contextos comunicacionais. Os falantes de um grupo não são constituídos por usarem os mesmos recursos linguísticos, mas por falarem de forma diversificada, porém com as mesmas normas (ALKMIM, 2001).

A Sociolinguística não trata dos padrões normativos abordados na norma-padrão, mas das normas comuns de usos reais da língua. Weinreich, Labov e Herzog (2006) defendem que em toda comunidade discursiva haverá variação linguística. Assim, as estruturas linguísticas que fazem parte da competência discursiva de cada indivíduo são heterogêneas.

Para tanto, as mudanças linguísticas são analisadas dentro da comunidade discursiva em que é produzida. Labov (2008) esclarece que existem três problemas distintos que explicam a mudança linguística: a “origem da variação linguística”; “a difusão” e “propagação das mudanças linguísticas”; e a “regularidade da mudança linguística”. O estudioso explica que é comum que a variação linguística ocorra uma única vez e desapareça, mas, quando acontece sua reincidência, ela passa a ser imitada, difundida, sendo capaz de produzir novas formas que entram “[...] em contraste com as formas mais antigas num amplo espectro de usos” (LABOV, 2008, p. 20). Nesse caso, uma das duas formas se manterá, tornando-se regular entre os usos linguísticos dos falantes, enquanto a outra será extinta.

Aléong (2001, p. 158) acrescenta que a diferenciação entre os grupos linguísticos pode provocar dois fenômenos: “por um lado, o código linguístico utilizado por um grupo tenderá a se unificar no seio do grupo e, por outro lado, esse mesmo código tenderá a se distinguir de

outros códigos, seja da sociedade em seu conjunto, seja de outros grupos”. Assim, a Sociolinguística observa as normas linguísticas que são regulares entre esses grupos.

A Sociolinguística para Weinreich, Labov e Herzog (2006), se baseia nas seguintes concepções: a) a língua como um fenômeno em contínua mudança; b) a diversidade da língua não compromete seu funcionamento; c) toda língua é variável, formada por normas e unidades instáveis; d) a variação é a atualização da língua em determinado período histórico; e) os fatos linguísticos estruturais e socioculturais que causam a variação não são aleatórios, visto que existem os mecanismos que provocam os processos de alteração da língua; f) a mudança linguística pode ser trabalhada por meio da análise da variação observada em cada estado de língua.

Os autores ressaltam que os recursos linguísticos coexistentes entre os usuários da língua podem ser conhecidos “[...] como ‘estilos’, mas também como ‘padrões’, ‘gírias’, ‘jargões’, ‘jeito antigo de falar’ (*old talk*), ‘níveis culturais’ ou ‘variedades funcionais’” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 96-97, grifos dos autores). Desse modo, os teóricos afirmam que o sistema linguístico oferece diferentes alternativas aos falantes para proferir um mesmo fato, visto que alguns falantes podem ter dificuldade em produzir um certo enunciado com igual competência que outros falantes. Essas diferenças linguísticas são decorrentes do conhecimento pessoal, práticas ou privilégios resultantes de seu *status* social. Entretanto, essas diferenças no uso da língua não restringem os falantes a interpretar os enunciados ou entenderem o seu significado, mesmo sendo dito de outra forma (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006).

A respeito da diferença entre os termos variável, variante e variedade, muito utilizados pelos teóricos da Sociolinguística, Bagno (2007a, p. 50-51, grifos do autor) esclarece que uma variável sociolinguística “[...] é algum elemento da língua, alguma regra, que se realiza de maneiras diferentes, conforme a variedade linguística analisada. Cada uma das realizações possíveis de uma variável é chamada de **variante**”. Para o teórico, “o estudo das regras variáveis é a principal tarefa da Sociolinguística. Ele permite que a gente conheça o estado atual, real da língua, como ela é de fato usada pelos falantes, por meio da **frequência** de uso da variante X e da variante Y”.

O termo variante, para Cezario e Votre (2011, p. 142, grifos dos autores), “[...] é utilizado para identificar uma forma que é usada ao lado de outra na língua sem que se verifique mudança no significado básico”. Como exemplo, os autores apresentam a variação ocorrida nos pronomes pessoais, “‘nós falamos’ e ‘a gente fala’ como variantes do presente do indicativo.

Ambas as expressões são aceitas pelas pessoas em geral, mas a estrutura ‘nós falamos’ é considerada mais formal, enquanto ‘a gente fala’ soa mais coloquial”.

Sobre a variedade linguística, Bagno (2007a, p. 47, grifos do autor) define como “[...] um dos muitos ‘modos de falar’ uma língua [...]esses diferentes modos de falar se correlacionam com fatores sociais como lugar de origem, idade, sexo, classe social, grau de instrução, etc”, constituindo um rol de palavras utilizadas pelos falantes.

Diante do exposto acerca da Sociolinguística, percebemos que a língua é atravessada por questões históricas, políticas, econômicas e sociológicas que podem ser trabalhadas de forma interdisciplinar, tal qual estamos desenvolvendo em nossa pesquisa, aliando os conhecimentos da Sociolinguística aos da Lexicologia. Realizada a exposição sobre a teoria da Sociolinguística, daremos sequência ao nosso embasamento teórico com os apontamentos sobre a Variação Linguística.

1.6 Variação linguística

O principal referencial teórico que fornece subsídios a esta pesquisa são as definições sobre variação linguística que serão utilizados mais adiante, na análise dos nossos *corpora*. Para melhor compreender o conceito de variação linguística e conhecer os motivos pelos quais contestamos como algumas atividades abordam essa temática, precisamos refletir sobre o posicionamento de alguns teóricos que defendem a variabilidade da língua.

A variação linguística existe em todas as línguas, pois os falantes recorrem a diferentes formas linguísticas para falar sobre um mesmo acontecimento. Esses modos distintos são denominados como variáveis, podendo ser considerados pela sociedade como usos de prestígio ou estigmatizados. Para Labov (2008), os falantes recorrem a diferentes formas linguísticas devido a fatores sociais. Esses fatores são provocados por questões ideológicas, relações de classe, representações de gênero, a inserção social dos grupos étnicos, entre outros. Assim, os grupos sociais que utilizam as formas linguísticas consideradas de prestígio concentram-se nas grandes cidades e, geralmente, são falantes da elite com altos níveis de escolaridade.

As variáveis consideradas estigmatizadas podem ser encontradas nas cidades interioranas, nas regiões rurais e entre os falantes das grandes cidades advindos de estratos sociais marginalizados com baixa escolaridade. A variação linguística pode ocorrer nos níveis intralinguísticos como fonético- fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical ou estilístico-pragmático, conforme exemplifica Bagno (2007a, 39-40, grifos do autor):

variação fonético-fonológica → pense em quantas [formas de se proferir o R você conhece] o R da palavra PORTA no português brasileiro;

variação morfológica → as formas PEGAJOSO e PEGUENTO exibem sufixos diferentes para expressar a mesma ideia;

variação sintática → nas frases UMA HISTÓRIA QUE NINGUÉM PREVÊ O FINAL/ UMA HISTÓRIA QUE NINGUÉM PREVÊ O FINAL DELA/ UMA HISTÓRIA CUJO FINAL NINGUÉM PREVÊ, o sentido geral é o mesmo, mas os elementos estão organizados de maneiras diferentes;

variação semântica → a palavra VEXAME pode significar “vergonha” ou “pressa”, dependendo da origem regional do falante;

variação lexical → as palavras MIJO, XIXI e URINA se referem à mesma coisa;

variação estilístico-pragmática → os enunciados QUEIRAM SE SENTAR, POR FAVOR e VAMO SENTANO AÍ, GALERA, correspondem a situações diferentes de interação social, marcadas pelo grau maior ou menor de formalidade do ambiente e de intimidade entre os interlocutores, e podem inclusive ser pronunciados pelo mesmo indivíduo em situações de interação diferentes.

As diferenças linguísticas, segundo Bagno (2007a), também podem ser influenciadas pelos fatores extralinguísticos como: localidade, situação social, econômica e cultural, mercado de trabalho, redes sociais, entre outros. Assim, um mesmo fato pode ser dito de várias formas dependendo do recurso linguístico selecionado pelo falante. Essas formas, de acordo com Bagno (2007a, p. 43-44), podem ser percebidas pela origem geográfica, visto que a língua se adequa de acordo com a localidade; pelo *status* socioeconômico, uma vez que as pessoas falam de modo diferente, conforme o nível de renda; pelo grau de escolarização, pois “o acesso maior ou menor à educação formal e, com ele, à cultura letrada, à prática da leitura e aos usos da escrita, é um fator muito importante na configuração dos usos linguísticos dos diferentes indivíduos”; pela idade, visto que cada geração possui modos distintos de utilizar a língua; pelas redes sociais, sendo que “cada pessoa adota comportamentos semelhantes aos das pessoas com quem convive em sua rede social”; pelo mercado de trabalho, uma vez que as profissões e ofícios influenciam na seleção dos recursos linguísticos, além dos usos diferenciados da língua entre homens e mulheres.

Esses processos de variação da língua são classificados por Bagno (2007a) em vários tipos. Primeiro, o autor fala da variação diatópica, observável nas diferentes formas de uso da língua, conforme a região. A variação diastrática, variação social ou variedade social acontece no modo de falar dos diferentes grupos sociais. Ilari e Basso (2009, p. 175-176, grifos dos autores) esclarecem que é comum, na variação diastrática, o uso do termo “‘português subpadrão’ ou ‘português *substandard*’, a variedade de português falada pela população menos

escolarizada [...]”. Os autores afirmam que a variante *substandard* faz “[...] parte de uma variedade de língua que tem uma gramática própria, e que essa gramática permite uma comunicação muito eficaz”. Além disso, a variação diastrática se configura no uso dos recursos linguísticos selecionados entre as diferentes idades.

Por exemplo, os jovens utilizam a língua de forma diferenciada de seus avós. A escolaridade, também, está relacionada com a variação diastrática. Como exemplo, podemos observar os diferentes recursos linguísticos escolhidos por um operário e um diplomata.

No que diz respeito à variação diafásica, estilística ou de registros, o uso se caracteriza pela forma como cada falante seleciona determinado recurso linguístico, conforme a finalidade, circunstância ou contexto, que exige do comportamento do falante um grau maior ou menor de formalidade (ALKMIM, 2001). Por exemplo, a apresentação de um congresso exige um estilo monitorado em contraposição à conversa descontraída entre amigos, no intervalo entre as aulas, que permite uma fala espontânea.

A língua, quando é comparada em diferentes épocas da história, é denominada de variação diacrônica ou histórica. Ocorre quando uma palavra é modificada, passando a ter novas funções e novos valores, ou deixa de ser utilizada (BAGNO, 2007a). Um exemplo de modificação no decorrer da história é o pronome pessoal do caso reto “você”. Trazido para o Brasil, pelos portugueses, como “vossa mercê”, com o passar do tempo percorreu diversos estágios até chegar à era digital como “vc” e, na fala, como “cê”.

Por fim, a variação diamésica está associada aos diferentes meios ou veículos adotados, como a oposição língua falada/língua escrita. Bagno (2007a, p. 46, grifos do autor) esclarece que “na análise dessa variação é fundamental o conceito de **gênero textual**”. Em consonância com as afirmações do autor, Marcuschi (2001) acrescenta que a produção textual estimulada pelas práticas sociais nas modalidades oral e escrita não pode ser percebida como estática, pelo contrário, ocorre em alternâncias. O autor apresenta no Gráfico 1 esse contínuo entre a fala e a escrita nos gêneros textuais.

Gráfico 1 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.



Fonte: Marcuschi (2001, p. 41).

Podemos observar no Gráfico 1 que os recursos linguísticos, tanto na fala quanto na escrita, possuem diferentes níveis de monitoramento dependendo da situação e do contexto, demonstrando que a variação linguística não ocorre exclusivamente na fala.

Bagno (2007a, p. 184, grifos do autor) entretanto, esclarece que “as inovações linguísticas surgem primeiramente nos **gêneros falados mais espontâneos** [...] e vão se expandindo em direção aos demais gêneros textuais até atingir o outro polo do diagrama de Marcuschi, onde se situam os **gêneros escritos mais monitorados**”. Quando os gêneros textuais monitorados incorporam as inovações linguísticas, a tendência é o desuso da regra gramatical anterior (BAGNO, 2007a). Encerrados os apontamentos sobre a variação linguística, iniciaremos as discussões sobre o Atlas Linguístico do Brasil.

1.7 Atlas Linguístico do Brasil (ALiB)

A função do ALiB em nosso trabalho ocorre devido a alguns posicionamentos que realizamos sobre como os autores trabalharam as atividades destinadas à variação linguística. Como refutamos a ideia propagada em muitas atividades de que a forma correta de uso da língua falada no Brasil deve corresponder a utilizada em Portugal, precisamos nos fundamentar nos estudos do ALiB e do Projeto da Norma Urbana Linguística Culta, doravante NURC, para

podermos provar que nenhum falante brasileiro, mesmo os usuários das variedades urbanas de prestígio, utilizam a língua como os lusitanos.

O Projeto ALiB, cujo propósito principal é catalogar os usos linguísticos do português falado no Brasil, busca descrever a língua pátria, apresentando informações que comprovam que há divergência entre a língua falada no Brasil e a utilizada em Portugal, visto que a variação linguística é um fenômeno contínuo em todas as línguas e a responsável por provocar inúmeras transformações na forma como os falantes usam a língua.

O motivo para apresentarmos o ALiB em nossa fundamentação teórica ocorre devido a nossas análises. Pretendemos demonstrar que, para haver um conhecimento linguístico satisfatório, é preciso desenvolver atividades que trabalham a língua falada por pessoas reais, para que o aluno possa compreender a variabilidade da língua de forma efetiva. O recurso que encontramos para propormos esse tipo de atividade é o ALiB e o NURC, pois consideramos, assim como os próprios pesquisadores desses projetos, que registram a fala dos usuários da língua no Brasil, um dos melhores meios para demonstrar a diversidade linguística do país.

Conforme relata Oliveira, I. (2016), o registro da variação linguística do português iniciou no século XVI, em Lisboa, com a “Gramática da Linguagem”, de Fernão de Oliveira. Esse registro consistiu na exposição sistemática dos fenômenos regionais e sociais e na descrição de dados lexicais. Em 1826, foi desenvolvido o estudo comparativo e descritivo das especificidades do português falado pelos brasileiros e pelos lusitanos, elaborado por “Domingos Borges de Barros”, e publicado no “L’Atlas Ethnographique du Globe”. Com isso, foram surgindo outros estudos sobre a “[...] realidade linguística brasileira, de forma comparativa e em diferentes níveis linguísticos, por meio da investigação em distintas regiões do território nacional” (OLIVEIRA, I., 2016, p. 43).

Durante todo o século XIX, os brasileirismos foram publicados em dicionários portugueses, como o “Vocabulário brasileiro para servir de complemento aos dicionários da língua portuguesa”, de Brás da Costa Rubim, em 1853, e o “Dicionário de brasileirismos”, de Rodolfo Garcia, em 1915. Entre 1920 e 1952, foram publicadas algumas obras como: “O dialeto caipira”, de Amadeu Amaral, em 1920; “O linguajar carioca”, de Antenor Nascentes, em 1922; e “A língua do Nordeste”, de Mário Marroquim, em 1934. Os primeiros dicionários completos do português brasileiro foram desenvolvidos em 1949, por Antenor Nascentes (OLIVEIRA, I., 2016).

Segundo Ribeiro (2012), em 1952, após a publicação do Decreto nº 30.643, a Comissão de Filologia da Casa de Rui Barbosa definiu a necessidade da elaboração de um atlas linguístico

nacional, para determinar bases metodológicas seguras que atendessem às demandas das descrições linguísticas de um país com dimensões continentais, como é o Brasil. Conforme esclarece a autora, por diversas razões, não foram seguidas as determinações do Decreto, e sim as orientações dos “[...] dialetólogos brasileiros atuantes na época, como Serafim da Silva Neto, Celso Cunha e Antenor Nascentes, [que] iniciaram [...] os trabalhos de mapeamento linguístico do Brasil pela realização de atlas estaduais e regionais [...]” (RIBEIRO, 2012, p. 118).

Conforme levantamento de Oliveira, I. (2016), existem vários atlas linguísticos publicados no Brasil, como: o “Atlas Prévio dos Falares Baianos (APFB)”, de 1963, o “Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais (EALMG)”, de 1977; o “Atlas Linguístico da Paraíba (ALPB)”, de 1984; o “Atlas Linguístico de Sergipe (ALS)”, de 1987; o “Atlas Linguístico do Paraná (ALPR)”, de 1994; o “Atlas Linguístico do Brasil”, de 1996, o “Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS)”, de 2002/2013; o “Atlas Geossociolinguístico do Pará (Alispa)”, de 2004; o “Atlas linguístico do Sergipe II – ALS”, de 2005; o “Atlas Linguístico do Mato Grosso do Sul (ALMS)”, de 2007; e o “Atlas Linguístico do Estado do Ceará (ALECE)”, de 2010. Outros dois foram teses de doutorado defendidas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): o “Atlas Linguístico de Sergipe II (ALS-II)”, de 2002, e o “Atlas Linguístico do Amazonas”, de 2004.

O ALiB, cuja última versão é de 2014, teve sua elaboração iniciada no ano de 1996, por pesquisadores do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), durante a realização do Seminário Nacional Caminhos e Perspectivas para a Geolinguística no Brasil, no qual se instaurou o Comitê Nacional do Atlas Linguístico do Brasil do Projeto ALiB, com a finalidade de registrar as particularidades linguísticas dos falantes de Norte a Sul do país (OLIVEIRA, I., 2016).

Além do objetivo geral que consiste na obtenção de dados para uma melhor percepção da língua pátria, o Projeto ALiB busca:

Oferecer [...] um imenso volume de dados que permita [...] aos autores de livros didáticos adequarem a sua produção à realidade cultural de cada região; [e] aos professores aprofundar o conhecimento da realidade linguística, refletindo sobre as variantes que enformam a língua portuguesa no Brasil e, conseqüentemente, encontrando meios de, sem desprestigiar os seus dialetos de origem, levar os estudantes ao domínio da variante culta (ARAGÃO, 2020, p. 144).

Dessa forma, o ALiB procura documentar a língua para um melhor entendimento de seus usos reais. O projeto conta com alguns volumes desenvolvidos: o volume I é composto

pela introdução, “apresentação do histórico e do arcabouço metodológico”, o volume II contempla “[...] os resultados encontrados relativos às 25 capitais brasileiras nos níveis fonético, morfossintático e semântico-lexical da língua”, e o volume III está “[...] em fase de elaboração, contemplando estudos sob diferentes óticas e circunscritos às cartas linguísticas já publicadas” (OLIVEIRA, I., 2016, p. 46).

Para compor a coleta de dados do ALiB, Razky, Lima e Oliveira (2006) afirmam que são utilizados questionários fonético-fonológico, morfossintático, semântico-lexical, questões de prosódia, de pragmática, leitura de texto e discurso livre. Segundo os autores, “um atlas linguístico fornece uma imagem multidimensional [do falante]” (RAZKY; LIMA; OLIVEIRA, 2006, p. 117). O ALiB possui uma rede de pontos com 250 localidades distribuídas por todo o território nacional, de acordo com critérios demográficos, históricos e culturais, procurando priorizar a variação diatópica, considerando as implicações sociais, pelo registro das falas dos informantes, fornecendo dados para os estudos da variação diastrática, a diageracional, a diagenérica e a diafásica, conforme exposto na Figura 1.

Figura 1 – Atlas Linguístico do Brasil (ALiB)



Fonte: Cardoso *et al.* (2014)

Dessa forma, a criação e desenvolvimento do ALiB se justifica devido a fatores pluriculturais, históricos e sociais do país, visto que o projeto do atlas linguístico fornece dados para a compreensão da língua falada no Brasil.

Sobre os fatores históricos da língua pátria, Ribeiro (2012) assevera que documentar a língua portuguesa, transplantada e implantada no Brasil, desde o século XVI, por Portugal, significa apresentar fragmentos de diversas línguas como as de matriz africana e indígena, além de “[...] mudanças sociais operadas na sociedade ao longo deste período (relação entre rural x urbano, escolarização em massa, projetos de povoamento do interior do país e da região centro-oeste) e constituição demográfica do país” (RIBEIRO, 2012, p. 116-117).

Além do ALiB, outro projeto que registra a língua no país é o NURC, que teve seu início em 1969, com a utilização de dados coletados de informantes com educação superior completa. O propósito era catalogar a língua falada nas cinco capitais brasileiras, observando a variabilidade linguística dos falantes cultos do país. Em Recife, o projeto foi coordenado pelo professor José Brasileiro Villanova; em Salvador, pelo professor Nelson Rossi; no Rio de Janeiro, pelo professor Celso Cunha. No estado de São Paulo, o NURC foi coordenado por dois professores, Isaac Nicolau Salum e Ataliba Teixeira de Castilho; e, em Porto Alegre, pelo professor Albino de Bem Veiga (SILVA, 1996).

As capitais que foram selecionadas precisavam atender determinados critérios como possuir, no mínimo, um milhão de habitantes e ter estratificação social suficiente (SILVA, 1996). O projeto dividia-se em três fases, compostas por gravações, transcrições e análise do *corpus* de descrição da norma culta urbana falada. Entre as metas do NURC, definidas em 1973, na VI Reunião Nacional, destacamos três:

2. Ajustar o ensino da língua portuguesa a uma realidade linguística concreta, evitando a imposição indiscriminada de uma só norma histórico-literária, por meio de um tratamento menos prescritivo e mais ajustado às diferenças linguísticas e culturais do país.
3. Superar o empirismo na aprendizagem da língua-padrão pelo estabelecimento da norma culta real.
[...].
5. Conhecer as normas tradicionais que estão vivas e quais as superadas, a fim de não sobrecarregar o ensino com fatos linguísticos inoperantes (SILVA, 1996, p. 85-86).

A base de dados dos materiais coletados no NURC possibilitou muitos outros projetos, como o da “Gramática do Português Brasileiro”, começou em 1987 e possui oito volumes coordenados por grupos de pesquisa de doze universidades federais. O professor João Antônio de Moraes e, posteriormente, Maria Bernadete Marques Abaurre coordenaram a Fonética e a Fonologia. Para a Morfologia Derivacional e Flexional, foram responsáveis Margarida Basílio e Ângela Cecília de Souza Rodrigues, respectivamente (CASTILHO, 2007).

A respeito da Sintaxe das Classes de Palavras, Rodolfo Ilari e, posteriormente, Maria Helena de Moura Neves, e para Sintaxe das Relações Gramaticais, Fernando Tarallo e, posteriormente, Mary Aizawa Kato. Quanto à organização Textual-Interativa, foram responsáveis Ingedore Grunfeld Villaça Koch e, posteriormente, Clélia C. Spinardi Jubran (CASTILHO, 2007).

Outros projetos foram impulsionados pelo NURC, como o Projeto de Aquisição da Linguagem, Projeto Variação Linguística na Região Sul do Brasil (VARSUL), Programa de História do Português (PROHPOR), Projeto para a História do Português Brasileiro (PHPB), entre outros (CASTILHO, 2021). O acervo do NURC tem sido utilizado para a elaboração de trabalhos acadêmicos, desenvolvimento de dicionários e gramáticas, entre outros. Desde 2012, foi desenvolvido o NURC Digital, com o acervo do projeto em formato eletrônico, viabilizando o acesso, principalmente da comunidade científica, que passa a ter os dados disponíveis para consulta otimizada. Ressaltamos que a norma culta urbana é utilizada em nossas coleções de livros didáticos, como referência às variedades urbanas de prestígio.

Concluída as explicações sobre o ALiB, iniciamos os apontamentos sobre os seguintes documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais, Programa Nacional do Livro e do Material Didático e Base Nacional Comum Curricular.

1.8 Documentos oficiais: LDB, PCN, PNLD e BNCC

A escolha pela abordagem dos documentos oficiais em nossa revisão de literatura deve-se ao fato de o Ministério da Educação apresentar algumas políticas educacionais com o propósito de inovar a aprendizagem da língua pátria no país e intensificar o combate às práticas preconceituosas, principalmente sobre a variação linguística. Desde a criação da LDB, ocorreram muitas mudanças na concepção do ensino da língua pátria nas escolas públicas brasileiras. Com isso, aspectos sobre a reflexão da língua passaram a ser tratados nas políticas educacionais, por isso, é relevante apresentarmos os principais documentos que regulamentam a educação linguística no país, para observarmos como ocorreram avanços significativos nas últimas décadas, com inovações promovidas pela LDB, PCN, PNLD e BNCC. Inserimos esses documentos em nossa fundamentação teórica, pois, em nossas análises, iremos observar se os livros didáticos estão cumprindo as determinações desses documentos no que tange ao respeito e ao ensino da diversidade linguística.

O sistema educacional do país é organizado pela LDB, criada em 20 de dezembro de 1961 pela Lei nº 4.024, com o propósito de estabelecer as diretrizes da educação no país. Em 1971, é promulgada uma nova versão da lei, fixando as bases para o ensino e o currículo, que deveria ser comum em todo o país. Entretanto, em sua composição, caberia uma parte específica reservada às particularidades de cada região e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1997).

O Brasil esteve presente na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, com o propósito de ampliar o ensino básico, em Jomtien, Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, doravante UNESCO, o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

Com esse acordo, o MEC “coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)”, com a responsabilidade de propor parâmetros curriculares para o ensino do país por meio da Lei nº 9.394/1996, a LDB foi a responsável por consolidar “[...] a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, [...] (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática [...]” (BRASIL, 1997, p. 14). Os PCN foram desenvolvidos com base nos currículos que vigoravam no país, além de propostas curriculares regionais e locais, e a análise de experiências internacionais.

Sobre a criação do PNLD, Oliveira, L. (2016) relata que, em 1966, havia sido estabelecida uma parceria internacional entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que fomentava a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático, doravante COLTED, com o intuito de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. Assim, o MEC inicia, nos anos 1970, a coedição de livros com as editoras nacionais. Em 1971, o INL começa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, doravante PLIDEF.

Oliveira, L. (2016, p. 276) esclarece que “o INL definia estratégias e diretrizes de ação do MEC na questão de contratos, convênios, entre outros, com entidades públicas e particulares e também com os profissionais ligados ao livro didático”. Com a promulgação do Decreto nº 77.107, de 04 de fevereiro de 1976, a responsabilidade da aquisição dos livros, em grande parte, torna-se do governo. Nesse período, acontece a abolição do INL, e a Fundação Nacional do Material Escolar, doravante FENAME, assume a tarefa pela execução do Programa do Livro Didático (OLIVEIRA, L., 2016).

Na década de 1980, é formada a Fundação de Assistência ao Estudante, doravante FAE, que substitui o FENAME e incorpora o PLIDEF. Em 1985, a FAE, com seu PLIDEF, é sucedida pelo PNLD, com diversas melhorias, por meio do decreto Lei nº 91.542, de 19 de agosto. Entre os avanços do PNLD, podem ser citados “[...] o PNLA (Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos) e PLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio) além do Programa do PNLD em Libras e braile” (OLIVEIRA, L., 2016, p. 277).

Após a substituição da FAE, o PNLD passou a ser financiado, desde 1997, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, doravante FNDE, iniciando-se a produção e distribuição contínua e massiva de livros didáticos. Batista (2001, p. 11, grifos do autor) apresenta algumas considerações sobre o PNLD:

O PNLD, tal como hoje se caracteriza, é o resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações para definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro. Essas relações sofreram um conjunto de alterações desde a criação do Ministério da Educação [...]. Um marco significativo, porém, na história recente dessa relação, foi definido pelo Decreto Lei nº 91.542, de 1985, que estabeleceu e fixou parte das características atuais do PNLD: adoção de livros reutilizáveis [...], escolha do livro pelo conjunto de professores, sua distribuição gratuita às escolas e sua aquisição com recursos do Governo Federal. Assumindo essas características, o desenvolvimento do Programa esteve, desde então, condicionado, dentre outros fatores, pelo modo por meio do qual respondeu a dois problemas centrais: a questão da *qualidade* dos livros que eram adquiridos e a das *condições políticas e operacionais* do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros.

Em 2001, o MEC ampliou a distribuição de materiais e livros didáticos propondo a avaliação de dicionários de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Em 2003, houve a distribuição dos dicionários para todos os alunos do Ensino Fundamental. A esse respeito, Gonçalves (2013, p. 183) declara que “[...] a inclusão dos dicionários no PNLD/MEC fez surgir um produto específico, no caso, o dicionário escolar, que está direcionado a um público-alvo determinado e com uma estrutura própria voltada para esse fim”.

No PNLD 2006, os dicionários começaram a ser adaptados ao grau de escolaridade do aluno: os dicionários do tipo 1 e 2, destinados para a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, e os do tipo 3, designados para a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. A respeito dos livros didáticos, no período de 2002 a 2016, o PNLD ampliou sua distribuição, incluindo as disciplinas de Filosofia e Sociologia, línguas estrangeiras e Língua Brasileira de Sinais (Libras). Com o Decreto nº 9.099, de 18 de

julho de 2017, todos os programas do livro foram unificados e nomeados como Programa Nacional do Livro e do Material Didático, preservando-se a sigla PNLD (OLIVEIRA, L., 2016).

Diante disso, o PNLD tornou-se o encarregado pelo funcionamento do ensino no país, sendo responsável pela seleção, avaliação e distribuição dos materiais e obras didáticas para as escolas públicas do país, atestando a qualidade desses artefatos didáticos, conforme assevera Batista (2001, p. 23):

[o PNLD] vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores; vem possibilitando uma reformulação de padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas.

A cada período, os livros didáticos passam por uma nova seleção e são substituídos, cabendo ao PNLD determinar as mudanças estruturais que essas ferramentas metodológicas devem efetuar para serem aprovadas. Os livros didáticos costumam direcionar a dinâmica da aula, determinando a prática pedagógica do professor, pois, por serem desenvolvidos para contemplar todo o currículo anual escolar, são instrumentos facilitadores da *práxis* docente, entretanto, podem interferir no modo como os professores conduzem suas aulas, visto que, às vezes, as escolhas dos conteúdos e temáticas propostas no livro didático divergem dos métodos utilizados pelo professor.

Além disso, o livro didático é atravessado por valores e ideologias disseminados pelas instituições educacionais, conforme explica Munakata (2012, p. 185), “[...] a escola institui um espaço e uma temporalidade que não se reduz, como espelho ou reflexo, à sociedade que a contém, mas inaugura práticas e cultura que lhe são específicas”. Assim, as escolas tendem a valorizar os usos de grupos sociais privilegiados, legitimando e/ou marginalizando certos conteúdos curriculares, conforme seus interesses.

O livro didático atua da mesma forma elegendo o modo como determinado conteúdo será abordado, privilegiando algumas temáticas e fragmentando a aprendizagem de outras. Como exemplo dessa prática, podemos apresentar as inúmeras atividades destinadas à norma-padrão que são uma forma de veiculação e transmissão da cultura socialmente dominante. Assim, por atuar em todas as etapas da educação básica, os livros didáticos são um importante mecanismo de controle sobre o sistema educacional do país. Entretanto, com a implementação da BNCC em 2017, os livros didáticos tiveram que se adaptar para atender às determinações desse documento. Em 2018, o PNLD lançou o edital convocando as editoras para participar do

processo de aquisição de obras didáticas e literárias do Ensino Fundamental – Anos Finais das escolas públicas do país, com o intuito de atender às determinações da BNCC.

Para a avaliação das obras didáticas inscritas no edital do PNLD, é formada uma “[...] comissão técnica específica e equipe de avaliação (avaliadores; coordenadores-adjuntos; coordenadores-pedagógicos) constituídas por docentes das redes públicas e privadas de ensino superior e da educação básica, inscritos no Banco de Avaliadores do MEC” (BRASIL, 2019, p. 1). Cabe à Secretaria de Educação Básica, doravante SEB, coordenar o processo de avaliação das obras inscritas no PNLD. Ao término do processo de seleção dos livros didáticos realizado pelo PNLD, é elaborado o Guia de Livros Didáticos, destacando os critérios de avaliação das obras e apresentando as características e especificidades de cada coleção aprovada. O Guia do Livro Didático é utilizado para facilitar a escolha dos livros didáticos pelos professores (BRASIL, 2019).

Após a seleção dos livros que atenderam às exigências estabelecidas no edital do PNLD, as obras são enviadas para as escolas para serem selecionadas pelos professores. Na escolha dos livros didáticos, espera-se que o professor considere a situação social, cultural e educacional do estudante (BRASIL, 2019). Finalizamos a revisão literária sobre os documentos oficiais LDB, PCN, PNLD e BNCC, e iniciamos a seção sobre a variação linguística na BNCC e os preceitos sociolinguísticos.

1.8.1 Variação linguística na BNCC e os preceitos sociolinguísticos

A temática da variação linguística na BNCC e os preceitos sociolinguísticos está inserida em nosso trabalho devido ao fato de todas as coleções selecionadas por nós atenderem às exigências da BNCC, segundo o PNLD (2020). No documento da BNCC, está especificado que o ensino da variação linguística deve constar nas instituições educacionais como uma aprendizagem essencial. Além disso, em nosso objetivo geral, propomos averiguar como a BNCC aborda a variação linguística. Dessa forma, buscamos nessa seção comparar o posicionamento de alguns teóricos da variação linguística com as determinações da BNCC.

Ademais, para podermos nos posicionar de forma crítica sobre as atividades que tratam da variação linguística, precisamos trazer reflexões sobre como a BNCC considera que o ensino de variação linguística deve ser abordado nas instituições escolares e de que maneira os teóricos da Sociolinguística defendem o tratamento do mesmo assunto em sala de aula. A norma-padrão é um modelo de língua pronta, uniformizada, canônica e imutável, sendo constituída por um

sistema idealizado, baseado na cultura literária, com abordagem artificial estabelecida pelo ensino metalinguístico, desassociado das práticas sociais reais da língua. Nessa perspectiva, a aprendizagem da língua pátria consegue funcionar com “homogeneidade” (MARCUSCHI, 2020). Essa noção de invariabilidade empreendida pela gramática normativa ocupa a maior parte do ensino da língua portuguesa, por ser considerado modelo de refinamento e erudição linguística, norteadada pela cultura da elite.

Conforme explica Neves (2011), dentro dessa concepção, tudo o que se afasta desse código precisa ser desconsiderado. Sabemos que o discurso de língua neutra, desprovido de valores, não coaduna com o ensino da língua materna em nosso país, visto que a norma-padrão é considerada a única forma de uso da língua, enquanto os falantes das variedades linguísticas detêm o estigma social de quem não sabe utilizar corretamente a sua língua materna.

Bortoni-Ricardo (2005) ressalta que a variação linguística na escola é percebida como “corrupção” à tradição linguística, que privilegia valores, padrões e práticas linguísticas convencionadas pela nomenclatura, análise e lições de regras gramaticais prescritivas. Assim, “qualquer posição que coloque ou pareça colocar em risco a pureza e a propriedade do idioma pátrio será sempre recebida no mínimo com perplexidade, quando não com veemente resistência” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 13).

Esse ensino metalinguístico, fundamentado nas regras normativas e exigido no meio educacional, é criticado por Possenti (1996, p. 53), uma vez que “[...] conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra”. A variação linguística é um fenômeno dinâmico e versátil, com normas, assim como a norma-padrão. Desse modo, não existe motivo para não ser trabalhada na escola. É necessário deixar de conceder à norma-padrão o *status* de língua prestigiada, por serem atribuídos a ela valores estéticos, sociais e patrióticos. A esse respeito, Lima (2014, p. 117) esclarece que “[...] não há necessidade de se justificar temas como a sintaxe, texto, leitura, etc., no entanto, parece que precisamos fazê-lo quanto à variação linguística”.

Para Neves (2011), é preciso associar o ensino tradicional aos conhecimentos do aluno, pois as manifestações da língua não podem ser tratadas como opostas, ora oralidade ou escrita, ora padrão ou não padrão. Essas realizações linguísticas, quando trabalhadas em conjunto, ampliam a competência comunicativa e a noção de adequabilidade, pois “[...] existem diferentes e legítimos modos de uso da língua em diferentes lugares, em diferentes tempos e em diferentes

situações [...]”, assim, deve-se considerar, também, “[...] a funcionalidade desses diferentes usos [...]” (NEVES, 2011, p. 45).

Nessa perspectiva, Marcuschi (2020, p. 40) ressalta que “não se trata de imaginar ou de detectar diferenças ou semelhanças e sim relações dentro de um contínuo, pois não existem, entre fala e escrita, diferenças que perpassam todo o contínuo e que são essenciais, mas sim graduais e sempre multifacetadas”. Assim, o aluno precisa tomar consciência de que, para determinado contexto ou situação, cabe um tipo de emprego de uma forma linguística específica.

Em diálogo com Marcuschi (2020), Bagno (2007b, p. 19, grifo do autor) afirma que, “felizmente, essa realidade linguística marcada pela *diversidade* já é reconhecida pelas instituições oficiais encarregadas de planejar a educação no Brasil”, a exemplo dos PCN e da BNCC, documento responsável por determinar as habilidades e competências específicas desenvolvidas na Educação Básica, com o intuito de equalizar minimamente o ensino.

A respeito do ensino de língua portuguesa, a BNCC estabelece quatro eixos ou práticas de linguagem a serem trabalhados: a) leitura/escuta; b) produção de texto (escrito, oral e multissemiótica); c) oralidade e d) análise linguística/semiótica (reflexão sobre a língua, norma-padrão, variação linguística, regras gramaticais e sistema de escrita) (BRASIL, 2018). Assim, em busca de diminuir as desigualdades linguísticas, a BNCC definiu o ensino da variação linguística, para garantir que esse fenômeno seja assimilado como um fator constitutivo da língua e impedir a sua marginalização.

O ensino da variação linguística no Ensino Fundamental – Anos Finais é contemplado no eixo prática de linguagem, análise linguística/semiótica, na habilidade: “(EF69LP55) reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico” (BRASIL, 2018, p. 161). Bagno (2002) concorda com os apontamentos da BNCC e acrescenta que, para que ocorra a democracia no ensino da língua portuguesa e o respeito linguístico, três princípios são necessários, a saber:

- (i) o desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar;
- (ii) o conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor;
- (iii) a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação (BAGNO, 2002, p. 18).

É essencial a reelaboração no ensino e aprendizagem da língua, por práticas educativas que propiciem condições para a reeducação sociolinguística, que considera como questões importantes, o conhecimento internalizado do aluno e o conhecimento normativo da língua (BAGNO, 2013).

A reeducação sociolinguística consiste em diversificar o repertório linguístico e a competência comunicativa do estudante, ampliando o conhecimento adquirido em sua comunidade de fala, com a inserção de novas formas linguísticas como a norma-padrão, apresentada pela escola. Nesse sentido, quanto maior for o número de manifestações linguísticas trabalhadas em sala de aula, melhor o aperfeiçoamento comunicativo e desenvoltura linguística (BAGNO, 2007a).

É indispensável que exista proporcionalidade entre o ensino das práticas discursivas de escrever, ler e falar, sem privilegiar uma ou outra. É preciso que se empreenda uma completa abolição de julgamentos sobre os diferentes usos linguísticos na aprendizagem e no uso em sala de aula. Assim, os livros didáticos devem desarticular o ensino da língua baseado em lições vazias e exercícios mecânicos, que impõem regras de conduta linguística e que consideram as variedades linguísticas como infrações cometidas contra a língua (NEVES, 2011).

A respeito do ensino da norma-padrão, que consta na habilidade EF69LP55, destinada à variação linguística, Bagno (2013, p. 61, grifos do autor) adverte que é um equívoco associar a norma-padrão à variação linguística, uma vez que:

[...] a **norma-padrão não faz parte do espectro contínuo de variedades linguísticas reais, efetivamente faladas numa comunidade.** [...] Ora, ninguém no Brasil efetivamente fala a norma-padrão, **não existem “falantes do padrão”**, embora os livros didáticos insistam em dizer que sim...

Scherre (2005, p. 93, grifos da autora) concorda com o teórico, ao postular que, “[...] quando o *professor de português* está ensinando gramática normativa, ele NÃO está ensinando *língua materna*, ele NÃO está ensinando *língua portuguesa*. Língua materna se adquire, não se aprende e nem se ensina”. Isso porque, por mais prestígio que a norma-padrão tenha, histórica e socialmente, ela não equivale a nenhum dialeto, visto que são as práticas culturais e sociais que produzem a aquisição da língua materna (SCHERRE, 2005).

Por outro lado, Bagno (2007a, p. 158) não descarta a aprendizagem da norma-padrão, por considerá-la “[...] um patrimônio dos povos que falam o português, e todos esses falantes têm o direito de aprendê-la, por mais distante que ela esteja dos usos reais contemporâneos. O inaceitável é querer impor esse padrão como única opção de uso da língua”. Sabemos que as

regras da gramática normativa possuem valor simbólico, pois são consideradas, pelas classes dominantes, formas prestigiadas da língua, portanto é necessário tomar posse desse conjunto de regras prescritivas, entretanto, deve-se respeitar os falantes que dominam outras normas linguísticas (BAGNO, 2007a).

Sobre as competências estabelecidas pela BNCC, no que se refere à variação linguística, o documento estabelece a necessidade de demonstrar “[...] atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2018, p. 87). Para tanto, as instituições educacionais e os livros didáticos não podem incorporar ao aluno, apenas, o ensino tradicional. Cabe à escola discutir a diversidade linguística, pois, da mesma forma que existem diferentes classes sociais, há situações e padrões de uso da língua diversificados.

Soares (2017, p. 17) ressalta que “[...] pesquisas têm demonstrado as relações entre origem social e fracasso na escola e da escola. Ou seja: a escola que seria para o povo é, na verdade, contra o povo”, já que a escola exige que os alunos utilizem apenas as variedades urbanas de prestígio, usadas por algumas classes sociais, ou a norma-padrão, favorecendo a discriminação e intolerância linguística entre o alunado que utiliza outras variantes divergentes das exigidas pelo sistema educacional. A resistência ao ensino da variação linguística é provocada pelo posicionamento tradicionalista e por questões culturais que produzem estereótipos aos alunos usuários das variedades populares, provocando o preconceito linguístico.

Essa falsa ideia de que a norma-padrão é a representação legítima da língua é denunciada por Bagno (2007b, p. 40, grifos do autor) como um “preconceito linguístico [que] se baseia na crença de que só existe [...] *uma única língua portuguesa digna deste nome* e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários”. Nessa perspectiva, Geraldi (1984, p. 42) esclarece que “[...] toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula”. Como exemplos disso, podemos apontar os conteúdos mais evidenciados pelo professor, suas escolhas de trabalhar determinados autores, as formas de avaliar o aluno, entre outros aspectos. Desse modo, a variação linguística, quando é trabalhada pelo professor, às vezes, é somente para servir de exemplo de língua dissidente dos parâmetros instituídos pela gramática normativa e rotulada como um problema que precisa de correção.

Scherre (2005) adverte que, quando o aluno necessita se ajustar exclusivamente aos padrões da língua, orientados pelos preceitos da gramática normativa, é uma forma de

dominação. Antunes (2007, p. 104) acrescenta que “[...] o bom uso da língua é aquele que é adequado às condições de uso”. O aluno precisa desenvolver senso crítico e analítico diante das circunstâncias de uso para empregar a língua conforme o grau de formalidade, pois a prática de correção centrada na forma não garante ou promove a competência linguística (ANTUNES, 2007).

Retornando às competências da BNCC, o documento determina a utilização da “[...] variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (BRASIL, 2018, p. 87). Nesse sentido, para uma educação transformadora, é necessário o reconhecimento das duas modalidades da língua, norma-padrão e variação linguística, as quais possuem dois códigos distintos, para que o aluno possa conhecer e analisar os usos, os valores e os preconceitos que cercam a língua.

À vista disso, compete à escola e aos livros didáticos o trabalho com a variação linguística, para que o aluno possa transformar todos os conhecimentos adquiridos (em seu convívio familiar e social) em “[...] **saber formalizado**, sistematizado, delimitado em áreas específicas de conhecimento, rotulado por meio de **conceitos**, explicado com ajuda de **teorias**” (BAGNO, 2007a, p. 82, grifos do autor).

Diante desses apontamentos, a BNCC (2018, p. 87) acrescenta que, além disso, é necessário fazer o aluno “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”.

O empenho da BNCC e de teóricos como Bagno (2002, 2003, 2007a, 2007b, 2013, 2014), Neves (2011) e Soares (2017), entre outros, em defender as peculiaridades linguísticas do alunado, coaduna-se com as propostas de Freire (1996, p. 15), ao afirmar que é obrigação da escola e do professor “[...] não só respeitar os saberes [...] socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos”. Assim, os alunos irão defender o seu modo de falar, combater o preconceito linguístico e reduzir as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos usuários das variedades populares.

É fundamental a escola acompanhar as inovações linguísticas, incluindo efetivamente a variação linguística como um componente curricular a ser trabalhado em sala de aula, uma vez que, de acordo com Soares (2017), é impossível a língua não ter variação, mesmo sendo utilizada em uma mesma comunidade linguística. A proposta é trabalhar simultaneamente a

variação linguística e a norma-padrão, para, assim, o aluno absorver os saberes da língua em diversas perspectivas.

Desse modo, é possível transitar entre os conhecimentos linguísticos adquiridos e os novos que estão em processo de aprendizagem e, assim, conseguir aliar os valores sociolinguísticos aos conhecimentos das camadas altas da sociedade, que preconizam o emprego da norma-padrão. Quando a escola inova e sofisticada o ensino da língua, associando-o ao ensino das variedades linguísticas, o aluno se reconhece como parte integrante e atuante da língua materna, torna-se consciente, ativo e influenciador em sua emancipação linguística (MARCUSCHI, 2020). O aluno começa a conhecer o uso efetivo da língua como um arcabouço. Com isso, “a língua será a grande ferramenta diária da qual ninguém poderá abdicar durante toda sua vida, venha ele a fazer seja lá o que for” (MARCUSCHI, 2020, p. 42).

É por meio da língua que a sociedade estabelece as mais diferentes vertentes sociais e políticas, dessa maneira, é a escola quem promove, novos panoramas sobre a língua para que ocorra uma modificação na forma como o falante das variedades linguísticas é percebido pela sociedade e por suas escolhas linguísticas. Diante disso, podemos observar que as competências e habilidades da BNCC estão compatíveis com os preceitos da Sociolinguística. Concluído o aporte teórico sobre a variação linguística na BNCC e os preceitos sociolinguísticos, abordaremos algumas questões sobre os livros didáticos.

1.9 Os livros didáticos

Os livros didáticos fazem parte do nosso *corpus* devido a sua importância no cenário educacional nacional, uma vez que grande parte do processo de aprendizagem dos alunos é orientado por eles. Esses artefatos didáticos são importantes por compreenderem diversas informações sobre os conteúdos organizados de modo sistematizado para atender às demandas dos professores em sala de aula. Quando analisamos os livros didáticos, o propósito é averiguar se esses instrumentos metodológicos estão atendendo às propostas dos documentos oficiais com atividades adequadas que tornam a aprendizagem significativa. Por essa razão, como iremos mais adiante analisar a variação linguística nos livros didáticos, torna-se imprescindível explanarmos teoricamente a relevância dos livros didáticos nas instituições educacionais.

O livro didático, de acordo com Choppin (2004, p. 553, grifos do autor), tem quatro funções essenciais, a saber:

1. Função *referencial*: também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. Função *instrumental*: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.
3. Função *ideológica e cultural*: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.
4. Função *documental*: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada – afirmação que pode ser feita com muitas reservas – em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores.

Sabemos que o livro didático percorreu um longo processo histórico até apresentar esse modelo que conhecemos atualmente com gêneros textuais e literários, glossários, ilustrações, reflexão sobre a língua, compreendendo conteúdos anuais com unidades, capítulos e seções, com atividades que são parte integrante dos componentes curriculares, conforme explica Batista (2001, p. 29):

[...] os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos, a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tende a não ser um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos [...].

O livro didático auxilia no preparo e planejamento das aulas; na aquisição dos conhecimentos; no favorecimento da formação didático-pedagógica e no auxílio na avaliação da aprendizagem dos alunos (GÉRARD; ROEGIERS, 1998).

Para corresponder a essas finalidades, o livro didático teve que passar por modificações ao longo do tempo, rompendo com questões culturais e ideológicas instituídas pela sociedade, adequando-se a alterações realizadas pelas políticas educacionais; incluindo inovações linguísticas que passaram a influenciar as instituições básicas de ensino, considerar as demandas de produção dos livros didáticos e interesses editoriais, entre outros. Essa estrutura atual iniciou-se na década de 1960, com textos literários e a imitação dos “modelos consagrados para aprender a escrever”. Em 1970, com a influência da “linguística estrutural e da teoria da comunicação”, os textos literários passam a ceder espaço aos “textos jornalísticos” (BEZERRA, 2020, p. 49).

Até a metade da década de 1980, os livros didáticos destinados ao ensino da língua portuguesa se voltavam para a prática da escrita, com atividades de produção textual estereotipadas, ensino normativo mecanizado direcionado à reprodução de regras normativas. Após esse período, sob a influência de Bakhtin, o ensino da língua começou a enveredar por outras vertentes (MARCUSCHI, 2005).

Na década de 1990, outras mudanças metodológicas ocorreram principalmente nos programas governamentais que alteraram as diretrizes educacionais do país, conforme assevera Bittencourt (2011, p. 92, grifos da autora):

A segunda metade [...] de 1990 foi um período de redefinições das políticas públicas educacionais, incluindo a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 que, diferentemente de períodos anteriores, fundamentava uma estrutura legislativa com base na *pluralidade cultural* da sociedade brasileira, proporcionando, dentre outras transformações, um redimensionamento dos fundamentos do *conhecimento curricular*.

Além da LDB, com a implementação dos PCN em 1997, foram alterados os currículos escolares, instituindo a competência comunicativa, a interação social e o texto como unidade principal do ensino da língua. Segundo Oliveira (2020, p. 36), o livro didático tornou-se, então, um artefato didático com composição e funções específicas com:

[...] (capa, sumário, unidades, textos, atividades) com objetivos diferenciados de comunicação e que estão interligados ao objetivo maior que é promover, guiar e facilitar ações para o ensino e aprendizagem. Ele é planejado de acordo com uma proposta do que seja aprender e ensinar, e do que é definido para ser

aprendido e ensinado. As pessoas (governantes, autores, editores, professores e alunos) se engajam com esse gênero de forma diferente, e tal fato depende de suas posições sociais.

Assim, os livros didáticos passaram a “[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, para possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67-68).

Nesse sentido, os livros didáticos, após a BNCC, começaram a intermediar o ensino da diversidade linguística aos da gramática normativa, uma vez que tanto a norma-padrão quanto a variação linguística são responsáveis pela aquisição da competência linguística. Entretanto, embora os livros didáticos tenham tido um grande avanço, é possível encontrarmos atividades que priorizam a norma-padrão. Em geral, a variação linguística é abordada como um fenômeno que não requer reflexão, mas adequação. Nesse aspecto, alguns livros didáticos continuam a utilizar a variação linguística como mero pretexto para apresentar regras normativas para os alunos.

Diante desses apontamentos, é necessário investigar, mesmo após as diretrizes educacionais da BNCC, se a abordagem da variação linguística nos livros didáticos é conceituada, contextualizada, tematizada e praticada por meio de atividades que conduzam o aluno à reflexão das particularidades e características da heterogeneidade da língua. Terminados os apontamentos sobre os livros didáticos, trataremos, a seguir, do contexto histórico de Goiás.

1.10 Contexto histórico educacional de Goiás

Como nossas análises estão focadas nos livros didáticos utilizados em Catalão – Goiás, e sabemos que o estado está alinhado com a BNCC e com o PNL, visto que os livros didáticos selecionados obedecem às recomendações de ambos os documentos, consideramos relevante fazermos uma revisão de literatura sobre o contexto educacional de Goiás para mostrarmos que o estado sempre esteve de acordo com os decretos, leis e políticas educacionais nacionais, acompanhando e adequando o ensino ao que é determinado pelos documentos oficiais. Ademais, como nossa proposta de intervenção é direcionada para as escolas de Catalão, é importante nos debruçarmos no processo histórico que conduziu Goiás a ser um dos estados que se destacam no cenário educacional do país, porém, infelizmente, percebemos que os livros

didáticos analisados não realizaram esse reconhecimento, pois não há atividades que abordam a variação linguística do estado.

Selecionamos essa temática para demonstrarmos como, mesmo aparelhados às políticas educacionais do país, os livros didáticos não inserem nas atividades de variação linguística falares de Goiás. Observamos que os livros didáticos analisados privilegiam as variedades do Sul, Sudeste, Norte e Nordeste, mas o Centro-Oeste não é contemplado com atividades, é como se essa região não tivesse variação linguística específica.

Devido à expulsão dos Jesuítas da Colônia, em 1759, por ordem do Marquês de Pombal, além dos aspectos sociais e econômicos da Província, não se implantou nenhum sistema de ensino em Goiás. Esse cenário de escassez educacional, na província de Goiás, estendeu-se durante todo o período colonial até a independência. De acordo com Abreu, Gonçalves Neto e Carvalho (2015, p. 257), “ao longo do período imperial, várias medidas legais foram sendo tomadas a fim de organizar a instrução pública, dotar o país de um sistema de ensino e suprir as províncias de escolas primárias”. Os primeiros passos surgiram de discussões sobre a instrução pública e a necessidade de uma legislação própria para a província de Goiás (ABREU; GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2015).

A primeira lei direcionada para o ensino, no período do império, ocorreu na Constituição de 25 de março de 1824, outorgada por D. Pedro I, após o fechamento da Assembleia Constituinte. A Constituição previa a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Entretanto, assim como na maioria das províncias, essa prescrição não foi cumprida em Goiás. Em 1827, a província contava com cinco escolas (régias) de nível elementar. O nível secundário acontecia na capital, na residência dos docentes, havendo o ensino das disciplinas de Latim, Francês, Filosofia, Geometria, Retórica e Teologia. Na antiga vila de Meia Ponte, no interior, era oferecido o Latim, como única aula isolada (BRZEZINSKI, 2008).

Em 1827, o imperador D. Pedro I promulga a “[...] Lei Geral de Ensino, de 15 de outubro, que limitou a tarefa da escola primária à manutenção de aulas de primeiras letras (art. 1º), para meninos e meninas (art. 11) – o que foi uma novidade –, estabelecendo como método, o ensino mútuo (art. 4º)” (ABREU; GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2015, p. 257). Em seu artigo 6º, a lei promovia algumas mudanças curriculares, uma vez que, “[...] além de ler, escrever e contar, incluía o ensino de geometria e gramática da língua nacional, princípios da moral cristã e a formação política e civil, assim como o ensino de leitura pautado nos textos da Constituição do Império e da História do Brasil” (SANT’ANNA, 2015, p. 473).

Conforme explica Brzezinski (2008), os desdobramentos dessa lei, junto ao Ato Provincial de 1833, inculcaram algum impulso no escasso número de profissionais da docência em atividade na província goiana, quando um dispositivo legal propôs beneficiar os professores que aderissem ao método Lancaster. Entretanto, devido às más condições econômicas da província, sua efetivação ficou comprometida.

De acordo com Sant'Anna (2015), a promulgação do Ato Adicional de 1834 tornou as províncias responsáveis por organizar o ensino primário, e Goiás elaborou uma extensa legislação para normatizar a educação, composta por “[...] leis, regulamentos, atos e decretos [...]”. Os vários campos da instrução pública compreendiam “desde criação de escolas, salários dos professores, provimento de cadeiras, organização do ensino, currículo escolar, material e frequência, métodos de ensino, inspeção e disciplinas escolares” (SANT’ANNA, 2015, p. 472).

Em 1835, é promulgada a primeira lei da educação que regulamentava o ensino na província de Goiás. A respeito do ensino secundário, seu marco ocorreu pela edificação do Liceu da Província de Goiás, instalado no dia 23 de janeiro de 1847, por meio da Lei nº 9, de 20 de junho de 1846. Vale salientar que, no período histórico educacional de Goiás, o Liceu passou por diversas denominações, por determinações políticas. No ano de 1858, surge a primeira iniciativa de criação da Escola Normal de Goiás. No entanto, duas razões levaram a Escola Normal do Inspetor Santa Cruz (1858) e seu projeto a não serem efetivados: falta de professores com formação mínima e infraestrutura inadequada das escolas.

Em 1882, para atender à Carta Circular nº 4.465, foi criado, por meio da Resolução nº 676, de 03 de agosto, o Curso Normal, que passou a ser ministrado em uma sala anexa ao Liceu de Goiás, em 1884. Após 1889, com o advento da república, o governo delegou aos estados a organização do ensino. Entretanto, alguns estados, como Goiás, não detinham recursos financeiros para arcar com os gastos educacionais, mas, mesmo assim, foi criada a Escola Normal Republicana de Goiás. Os primeiros 20 anos do século XX não favoreceram a formação docente, pois o Curso Normal funcionava com muita dificuldade. Em 1929 é concedida autonomia à Escola Normal. Entretanto, as mudanças foram aplicadas na Lei nº 908, de 30 de julho de 1930. Quanto ao Liceu, em 1931, as modificações foram efetivadas, conforme a legislação nacional.

O Decreto Estadual nº 800, de 06 de março de 1931, criou o Conselho de Educação com a primeira medida efetiva, pois “este órgão teria então, funções consultivas e deliberativas, como o estudo de projetos de reforma educacionais e aprovação de regulamentos de instituições, respectivamente” (BARROS, 2012, p. 117). Após 1942, ocorreram modificações

na educação brasileira, promovidas pelo ministro da Educação, Gustavo Capanema. De acordo com Barros (2012), as decisões de Capanema, assim como as de Francisco Campos, foram fragmentadas entre vários decretos. Destacamos o Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, da Lei orgânica do ensino secundário; o Decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, da Lei orgânica do ensino primário; e o Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, da Lei orgânica do ensino normal. Essas leis centravam-se na educação humanista, científica e clássica.

Além desses, o Decreto-lei nº 8.535, de 02 de janeiro de 1946, subordinou todas as Diretorias de Ensino, regionais ou estaduais, ao Ministério da Educação, inclusive Goiás (BARROS, 2012). Paralelamente ao ensino destinado à elite, consolidado e mantido pelo sistema educacional, criou-se o sistema de formação técnica voltada para a massa trabalhadora, para atender às áreas industrial e comercial. Entre os anos 1940 e 1950, conforme explica Barros (2012, p. 146-147), permanecia o intuito de formar e preservar “[...] as bases da intelectualidade brasileira, regional”, com “função de se unir à classe dominante e manter as tradições, manter as oligarquias no seu lugar de poder”. A industrialização era meta dos governos nesse período.

Na década de 1950, após “alguns diagnósticos políticos” que desacreditavam a competência escolar de capacitar profissionais para a área industrial, “[...] o ensino técnico foi reforçado em vários de seus aspectos, para que a demanda fosse atendida” (BARROS, 2012, p. 144). Entre as décadas de 1940 e 1960, foram expedidos diversos decretos e leis até a publicação da LDB de 1961, porém, “enquanto a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional era discutida, a prática seguida nas instituições de ensino era o que a Reforma Capanema havia estabelecido [...]” (BARROS, 2012, p. 142).

Esse período foi marcado pelo ensino tradicionalista, que preservava os privilégios da elite no meio educacional e provocava cada vez maior distanciamento entre as classes (BARROS, 2012). A respeito da LDB, os debates haviam começado em 1946, e sua redação iniciou-se em 1948, “contudo, o processo que deveria ser rápido se tornou uma longa luta político-social” sendo promulgada em 20/12/1961, conforme explica Barros (2012, p. 147). Com a nova LDB, em 1971, Goiás se adaptou às diretrizes.

Atualmente, a educação possui diversos órgãos nas esferas federal, estadual e municipal. No estado de Goiás, foi criado o Plano Estadual de Educação (PEE-GO). Além disso, o estado conta com o Documento Curricular para Goiás (DC-GO), formulado em torno da BNCC. O propósito é que os estudantes desenvolvam todas as etapas e modalidades da Educação Básica e tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o Plano Nacional de Educação, PNE.

Assim, “em regime de colaboração entre Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime Goiás), o DC-GO [...] orienta e define as aprendizagens essenciais [...]” (GOIÁS, 2018, p. 41). Desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, o DC-GO aplica as orientações da BNCC às realidades do estado de Goiás. Com base nesses apontamentos, observamos que os livros didáticos selecionados pelas escolas públicas de Catalão, e analisados em nossa pesquisa, estão alinhados com os órgãos educacionais municipais, estaduais e federais. Terminados os apontamentos a respeito do contexto histórico educacional de Goiás, no próximo capítulo, abordaremos a metodologia utilizada em nosso trabalho.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, discorreremos sobre a metodologia que constitui a nossa pesquisa, descrevendo o tipo de pesquisa que realizamos, apresentando os *corpora* para nossas análises e os procedimentos de análise realizados.

2.1 Tipo de pesquisa

Nossa pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, pois analisamos os critérios, as características e interpretamos os dados dos livros didáticos. Para Richardson (2012, p. 80), a abordagem qualitativa pode “[...] descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos [...]”. Ademais, por realizarmos nossas análises em documentos como a BNCC e livros didáticos, nossa pesquisa se caracteriza como documental. As fontes documentais são “[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51).

Uma das vantagens da pesquisa documental é que as informações podem ser acessadas a todo tempo pelo pesquisador. Além disso, por realizarmos uma investigação científica em obras publicadas, como monografias, dissertações, teses, artigos científicos, livros, entre outros, com o propósito de ampliarmos o nosso conhecimento sobre o assunto da pesquisa, utilizamos a pesquisa bibliográfica. Para Martins (2022, p. 52), a pesquisa bibliográfica trata-se:

[...] de uma opção de percurso metodológico (ou delineamento) a ser adotado pelo pesquisador como fonte de informação que lhe permitirá cumprir seus objetivos para responder ao problema de pesquisa. Esta abordagem é utilizada quando o problema de pesquisa já foi muito investigado e quando o que se busca é uma visão geral do tema.

Sabemos que na pesquisa bibliográfica, o pesquisador deve se aprofundar no material selecionado, apropriando-se dos conhecimentos que serão adquiridos pela leitura teórica.

2.2 Seleção dos *corpora*

Os materiais selecionados para compor os nossos *corpora* foram a Base Nacional Comum Curricular e as três coleções que tiveram maior distribuição no município de Catalão

para o ensino de língua portuguesa, conforme os dados apresentados no *site* do Sistema de Controle do Material Didático (SIMAD).

Desse modo, nossos *corpora* são compostos pelas seguintes coleções:

- “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, de Oliveira e Araújo (2018a, 2018b, 2018c, 2018d);
- “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, de Ormundo e Siniscalchi (2018a, 2018b, 2018c, 2018d);
- “Geração alpha: língua portuguesa”, de Costa e Marchetti (2018); Costa, Nogueira e Marchetti (2018); Nogueira, Marchetti e Scopacasa (2018), Nogueira, Marchetti e Cleto (2018).

2.3 Procedimentos de análise

Na primeira etapa, realizamos um levantamento bibliográfico para desenvolver nossa fundamentação teórica. Na segunda etapa, selecionamos os nossos *corpora*, a BNCC pelo *site* do Ministério da Educação e as coleções de livros didáticos, disponibilizadas em versões impressas. O recurso utilizado para elencarmos os livros didáticos, foi o Guia Digital do PNLD 2020, disponível no *site* do MEC.

Na terceira etapa, listamos as competências e habilidades da língua portuguesa estipuladas pela BNCC para a aprendizagem da variação linguística nos anos finais do Ensino Fundamental. O motivo que nos conduziu à escolha da BNCC é a sua relevância no cenário educacional, uma vez que é um dos documentos que, atualmente, orientam o sistema educacional do país, combatendo às desigualdades, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular estabelece um ensino democrático.

Depois, buscamos a lista de todos os livros didáticos selecionados pelas escolas públicas de Catalão, avaliados e aprovados pelo PNLD (2020) para o Ensino Fundamental – Anos Finais. Podemos afirmar que o PNLD é o mais antigo e bem-sucedido programa voltado à aquisição e fornecimento de materiais didáticos da rede pública do país, por isso nosso interesse em utilizar os livros aprovados pelo programa.

De posse das coleções que compõem o acervo de obras de língua portuguesa, selecionamos as três coleções indicadas pela maioria das escolas públicas de Catalão – GO. Em seguida, fizemos a descrição das coleções que compõem os *corpora*. Nosso propósito foi evidenciar as características e as particularidades de cada coleção. Em seguida, para obtenção

dos dados, foi realizado um levantamento nos *corpora*. As informações foram analisadas observando a variação linguística.

Após, percorremos as páginas de cada obra, buscando levantar especificamente as atividades que trabalham a variação linguística. Em seguida, criamos fichas com o registro das atividades identificadas. Finalizada a coleta e o fichamento, demos início às análises das atividades identificadas nas coleções. Para isso, digitalizamos as atividades referentes à variação linguística.

Em seguida, analisamos as coleções na perspectiva da Sociolinguística, observando a proposta didática de cada atividade. Nesse momento, a partir das contradições identificadas nas abordagens realizadas nas atividades dos livros didáticos, apresentamos sugestões para as atividades da variabilidade linguística.

Na última etapa, elaboramos um jogo digital, que pretendemos disponibilizar para os alunos, de forma interativa, para tratar da variação linguística. Nosso propósito, tomando por base a importância de estudar esse fenômeno, é engajar e motivar o aluno no ensino e aprendizagem das variedades da língua, considerando a promoção de um conhecimento linguístico consciente, crítico e reflexivo.

Finalizada a apresentação da metodologia, iniciaremos as análises dos *corpora*.

3 ANÁLISE DOS *CORPORA*

Neste capítulo, apresentamos as análises e os resultados encontrados com a realização desta pesquisa, no que diz respeito à variação linguística. Além disso, ressaltamos que nosso posicionamento crítico diante das atividades propostas pelos livros didáticos é baseado na perspectiva dos autores que embasaram nossa fundamentação teórica.

Salientamos que todas as coleções analisadas, no intuito de promover o desenvolvimento das habilidades e competências da BNCC, estruturaram sua organização em torno de quatro eixos do Ensino Fundamental – Anos Finais, a saber: Oralidade, Leitura, Escrita e Análise Linguística/Semiótica. O eixo destinado ao ensino da variação linguística encontra-se na Análise Linguística/Semiótica.

A coleção “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, conforme o Guia Digital do PNLD 2020, usa os gêneros textuais no contexto social para o aluno adentrar no processo de aprendizagem gramatical e linguístico por meio da observação, análise, reflexão e entendimento das regularidades e irregularidades da língua, utilizando para essa abordagem as práticas de oralidade, leitura e escrita. Nas seções destinadas à variação linguística, predominam atividades voltadas para a linguagem formal e a norma-padrão (BRASIL, 2019).

Os volumes das obras “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, segundo o Guia Digital do PNLD 2020, privilegiam a ótica textual e discursiva por meio da observação e a análise textual utilizando a gramática normativa e os conhecimentos internalizados pelo aluno. Os autores abordam a variação linguística por meio de práticas de linguagem cotidianas de determinados grupos de falantes (BRASIL, 2019).

A coletânea “Geração alpha: língua portuguesa”, por sua vez, é apresentada pelo Guia Digital do PNLD 2020, na perspectiva textual e discursiva, com atividades que buscam oportunizar experiências de práticas de linguagem em diferentes contextos. Diante disso, o aluno é preparado a (re) conhecer os fenômenos gramaticais, lexicais, ortográficos, entre outros. Nas atividades sobre variação linguística, há o predomínio da norma-padrão (BRASIL, 2019).

Sobre as coletâneas, elencamos um conjunto de informações que fazem parte da nossa seleção, como a descrição das capas das coleções, uma breve biografia dos autores das coletâneas, apresentação das coleções pelos autores para o aluno e a exposição da estrutura e organização dos elementos do sumário.

Ressaltamos que para nossas análises, priorizamos algumas atividades destinadas à variação linguística. Assim, no próximo capítulo, trataremos da análise da coleção “Tecendo

linguagens: língua portuguesa”, de Oliveira e Araújo (2018a, 2018b, 2018c, 2018d). Ressaltamos que, mais adiante, iremos expor as capas dos exemplares dos livros referentes aos volumes acima citados a título de demonstração, pois nossa pesquisa tem o propósito de analisar, nessas coleções, os dados presentes nas obras do 6º e 9º ano em que constam seções destinadas à variação linguística.

3.1 Análise da coleção “Tecendo linguagens: língua portuguesa”

A coleção “Tecendo Linguagens: língua portuguesa” procura relacionar teoria e prática para atender algumas exigências da BNCC. Para o desenvolvimento das competências gerais e específicas, a coleção tem como base diversos gêneros com textos multimodais que possibilitam ao aluno ressignificar a aprendizagem e construir novos saberes (BRASIL, 2019). Para Oliveira e Araújo (2018a), a sala de aula é um espaço de diálogo no qual se desenvolvem práticas interdisciplinares e de transversalidade.

A proposta didática e pedagógica da coleção está fundamentada nas práticas de uso e de reflexão sobre a linguagem. Com relação à metodologia, quatro bases foram desenvolvidas (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a). Os volumes buscam contribuir para a construção mútua entre aluno e professor, promovendo atitude positiva e construtiva sobre a realidade, com “o objetivo [de] colaborar com a educação integral dos alunos, que permitirá a mobilização das competências para a participação plena na sociedade” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 9).

Assim, foram apresentadas algumas características da coletânea “Tecendo Linguagens: língua portuguesa”. Em seguida, exibiremos, na Figura 2, as capas da coleção de Oliveira e Araújo (2018a, 2018b, 2018c, 2018d).

Figura 2 – Capas da coleção “Tecendo linguagens: língua portuguesa”



Fonte: Oliveira e Araújo (2018a, 2018b, 2018c, 2018d).

Nas capas da coleção apresentadas na Figura 2, constam o nome das autoras Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, assim como o título da coleção, “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, o nome da disciplina língua portuguesa e as etapas a que os livros são destinados: 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. Além disso, há uma representação imagética em cada obra, e o selo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Ministério da Educação (MEC) informando que as obras foram aprovadas com base nas normativas estabelecidas pelo PNLD para o quadriênio de 2020 a 2023. No selo consta, também, a tarja que informa sobre a “venda proibida”. Ademais, podemos observar o logo do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP).

Na primeira página, as autoras inserem uma minibiografia com suas credenciais e afiliação institucionais. A professora Tania Amaral Oliveira é graduada em “Letras, Pedagogia e Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), atua como formadora de educadores nas áreas de Língua Portuguesa e de Comunicação”, também, leciona em escolas do Ensino Fundamental de São Paulo. A autora Lucy Aparecida Melo Araújo é “bacharel e licenciada em Língua Portuguesa e Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)”. Além disso, é “mestranda em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) e docente no Ensino Fundamental da rede particular de ensino de São Paulo” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 1).

Na página seguinte, as autoras trazem a “Apresentação” da obra ao discente, na qual enfatizam que o propósito ao desenvolverem a coleção foi o de despertar “[...] o desejo de apropriação da Língua Portuguesa como instrumento que intermedeia o seu contato com as várias esferas de suas relações: a família, a escola, o bairro, a cidade, o país... o mundo!” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 3). A página subsequente tem por título “Conheça seu livro” que apresenta o detalhamento dos componentes do sumário. Diante disso, apresentamos as seções, subseções e boxes da coleção, conforme apresenta o Quadro 1:

Quadro 1 – Seções, subseções e boxes da coleção “Tecendo linguagens: língua portuguesa”

Seções	Subseções	Boxes
Para começo de conversa	Aplicando conhecimentos	Conhecendo o autor
Prática de leitura	Por dentro do texto	Glossário
Trocando ideias	Linguagem do texto	Para você que é curioso
Conversa entre textos		
Momento de ouvir		
Reflexão sobre o uso da língua		
De olho na escrita		
Hora da pesquisa		
Produção de texto		
Na trilha da oralidade		
Ampliando horizontes		
Preparando-se para o próximo capítulo		

Fonte: Oliveira e Araújo (2018a, 2018b, 2018c, 2018d).

A coleção é composta por quatro volumes destinados ao Ensino Fundamental – Anos Finais, conforme expresso no Quadro 1. Cada obra é dividida em quatro unidades e oito capítulos. Cada unidade possui um tema principal que orienta os capítulos e seções em estudo. Todo capítulo inicia-se com a apresentação do conteúdo que será abordado (BRASIL, 2019).

A temática da variação linguística encontra-se no livro do 6º ano, na Unidade 2 “Ser e conviver”, no capítulo 3 “Da escola que temos à escola que queremos”, seção “Reflexão sobre o uso da língua”, subseção “Variedade linguística”. Para o 9º ano, as autoras desenvolveram as atividades destinadas à variação linguística na Unidade 4, intitulada “Tempo de pensar: informação e escolhas”, no capítulo 8 “Que profissão seguir?”, subseção “Aplicando conhecimentos”.

Nas obras que tratam da variação linguística, podemos observar que a temática é iniciada de forma direta, sem introdução ao assunto. A ausência do conceito de variedade linguística no livro do aluno dificulta a realização das atividades, uma vez que acreditamos que,

provavelmente, o aluno não conheça ou não se recorde da temática sobre a variação linguística e seus conceitos.

3.1.1 Análise da coleção “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, destinada ao 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais

Nossas análises iniciam-se pelo livro do 6º ano com um fragmento do texto “Na escola”, exposto na Figura 3, na qual os alunos apresentam sua opinião sobre como eles e a professora estão vestidos.

Figura 3 – Variedade linguística – 6º ano

REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Variedade linguística

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

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

a) A construção destacada no trecho está de acordo com as regras gramaticais? Por quê?

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

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

Na letra “a”, expressa na Figura 3, as autoras utilizam a atividade com o intuito de demonstrar que a construção do trecho selecionado não está condizente com a gramática normativa, uma vez que o sujeito “a gente” está no singular e o verbo “aparecemos” está no plural (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2018a, p. 88). É recorrente nas atividades dos livros didáticos os autores utilizarem a variação linguística para tratar da norma-padrão, estabelecendo uma oposição, variação linguística *versus* norma-padrão.

O intuito da questão é conduzir o aluno a perceber que há um termo “inapropriado” na sentença exposta. Consideramos que a questão poderia explicar que a construção “a gente aparecemos” é uma variedade da língua com normas. Podemos observar que as autoras elegeram as regras da gramática normativa como a melhor opção a ser adotada nessa circunstância, pois não apresentam nenhuma outra possibilidade de construção linguística para

que o aluno conclua, baseado em seus conhecimentos adquiridos sobre a língua, qual recurso linguístico é adequado para essa situação.

Além disso, a questão não especifica quais são essas “regras gramaticais”, visto que a construção apresentada tem suas normas próprias de realização linguística diferentes das regras prescritivas da língua. Observamos que esse tipo de preocupação exagerada em não mostrar desvios normativos apresentados na fala é decorrente das exigências sociais e educacionais que consideram o uso da norma-padrão um símbolo de domínio linguístico. Assim, é possível concluirmos que as autoras consideram que algumas variedades da língua, como a apresentada na questão, devem ser submetidas a algum tipo de correção por não estarem conforme a gramática normativa.

Na letra “b”, cabe ao aluno opinar se a construção linguística em destaque é utilizada na comunicação entre os falantes da língua e o motivo de ela ocorrer. A resposta é pessoal, entretanto, observando o posicionamento das autoras quanto à questão anterior, é possível depreendermos que Oliveira e Araújo (2018a) não consideram a variação linguística como um fato comum e recorrente a qualquer falante, como é o caso da fala dos alunos apresentada na questão.

Sabemos, baseados nos estudos apresentados pelo ALiB e o NURC que, mesmo entre os usuários das variedades urbanas de prestígio, ocorre variação linguística, visto que nenhum falante, por maior que seja o seu nível de escolaridade, ou situação formal que exija um rigoroso monitoramento da fala, utiliza integralmente as regras da gramática normativa, pois as variedades urbanas de prestígio ou qualquer outra variedade da língua não são sinônimo da norma-padrão. Aliás, os falantes da variedade culta, em situações de lazer, recorrem a expressões informais. Assim, é conveniente que as atividades referentes às questões gramaticais que envolvam a variação linguística e a norma-padrão apresentem um ensino aprofundado. A aprendizagem efetiva da língua não pode ser reduzida à imposição de formas linguísticas reacionárias, contrárias a quaisquer propostas de construções inovadoras da língua.

Observamos que a seção destinada às variedades linguísticas trata de regras gramaticais prescritivas e, mesmo com um texto que apresenta várias possibilidades de abordagem da variação linguística com expressões e palavras de uso comum entre os falantes, as autoras optaram por seguir os parâmetros do ensino normativo da língua. A aprendizagem do aluno nessa atividade foi reduzida ao ensino mecanizado de substituição da variação linguística pela norma-padrão. Dando continuidade, apresentamos, na Figura 4, o trecho da conversa dos alunos do texto “Na escola”.

Figura 4 – Trecho do texto "Na escola" – 6º ano

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?
- 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.
- 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?

Fonte: Oliveira e Araújo (2018a, p. 88-89).

Nas questões da letra "a", letra "b" e letra "c", como apresenta a Figura 4, Oliveira e Araújo (2018a) procuram demonstrar que a fala deve ser adequada às situações de comunicação. Na letra "a", as autoras esperam que o aluno conclua que, por ser uma conversa do dia a dia, a linguagem não exige vigilância nos termos e expressões usados. O propósito é mostrar que por se tratar de uma situação informal, o uso espontâneo da linguagem é adequado entre os personagens. A intenção da questão é demonstrar que a seleção de determinada forma linguística ocorre conforme a situação. As questões da letra "b" e letra "c" exigem uma linguagem com monitoramento.

A letra "b" possibilita ao estudante desenvolver a noção de uso da língua em consonância com as circunstâncias. Nesse caso, em um evento estudantil formal, com várias escolas envolvidas, não é adequado usar a expressão "uniforme é papo-furado". As autoras utilizam uma situação comum no ambiente escolar, como a apresentação de um seminário, para tratar aspectos da língua.

A questão da letra “c” elenca algumas situações de comunicação em que é apropriado o uso da expressão “papo-furado”. O estudante, além de selecionar as opções, precisa explicar o motivo de sua escolha. Como a construção linguística destacada não pressupõe um grau maior de formalidade, espera-se que o aluno opte pela situação II – “Bate-papo com os amigos”, e a alternativa III – “Entrevista em programa de TV destinado ao público jovem” (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2018a, p. 89).

Esse tipo de questão é muito importante para o aluno compreender que as gírias podem ser utilizadas em situações de intimidade ou descontração e em situações de uso espontâneo, como no meio televisivo.

A letra “d” propõe a reescrita das sentenças “Uniforme é papo-furado”; “Porque minissaia é muito mais bacana” e “Ah, cada um na sua” (ARAÚJO, OLIVEIRA, 2018a, p. 89). É necessário reformular as construções aplicando uma linguagem mais formal. A questão solicita o uso monitorado da língua, porém, não impõe o emprego da norma-padrão. Com isso, o aluno poderá escolher outras formas linguísticas, além da normativa, como as variedades urbanas de prestígio.

A atividade seguinte aborda a variação diafásica por meio de uma situação do cotidiano das pessoas, ler o jornal, conforme a Figura 5 apresenta:

Figura 5 – Charge de Lute – 6º ano

APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Leia esta charge e, em seguida, responda às questões propostas.



LUTE. Disponível em:
<<https://bit.ly/2lftsc>>.
Acesso em: 25 set. 2018.

- A charge é um gênero que geralmente critica ou ironiza fatos de natureza política. Qual é a crítica ou ironia presente na fala do segundo garoto?
- A linguagem empregada pelo personagem que segura o jornal é formal ou informal? Que palavras justificam sua resposta?
- A situação comunicativa retratada na charge permite utilizar esse tipo de linguagem? Explique.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018a, p. 89-90).

Na charge exposta na Figura 5, dois jovens fazem algo corriqueiro, comentar sobre uma das reportagens do jornal. Os personagens discutem a notícia acerca do aumento na taxa de escolaridade dos brasileiros de uma determinada faixa etária. A primeira questão é de interpretação. Vamos nos ater às questões da letra “b” e letra “c” que tratam da variação linguística.

A letra “b” questiona o tipo de linguagem utilizada pelo personagem que lê a notícia. O aluno pode perceber que se trata de uma fala descompromissada com o monitoramento linguístico, pois os vocábulos “cara” e “legal”, apresentados na charge, comprovam que os personagens utilizam uma linguagem espontânea. Os estudos sobre a variação linguística destacam a relevância de mostrar que não basta ter o domínio em uma variedade da língua, mas é preciso capacitar o estudante a (re)conhecer a maior quantidade possível de variedades linguísticas para a ampliação da competência comunicativa.

A letra “c” demonstra que a condição discursiva na qual os personagens estão inseridos favorece o tipo de recurso linguístico selecionado. Por ser uma realidade linguística que permite o uso espontâneo da língua, o aluno deve concluir que a linguagem informal é adequada nesse contexto. Consideramos que, para dinamizar o uso da língua em situações factuais, as autoras poderiam trabalhar com variedades reais, como gravações ou documentários, para que os alunos percebessem as variedades da língua de forma realista.

Desse modo, terminada a análise da obra do 6º ano do Ensino Fundamental, iniciaremos a análise do livro didático do 9º ano.

3.1.2 Análise da coleção “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, destinada ao 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais

A seção que aborda a variação linguística nesse volume trata exclusivamente da colocação pronominal. As autoras utilizam o texto “‘Também’ exige próclise – em Portugal e no Brasil, em textos formais e informais”, para tratar da variação diatópica, conforme a Figura 6 expõe:

Figura 6 – Texto “Também” exige próclise – em Portugal e no Brasil, em textos formais e informais – 9º ano

Para responder às próximas perguntas, acompanhe com atenção a leitura que o professor vai fazer em voz alta do texto abaixo.

https://dicionariogramatica.com.br/2017/05/19/tambem-exige-proclise-em-portugal-e-no-brasil-em-textos-formais-e-informais/

“Também” exige próclise – em Portugal e no Brasil, em textos formais e informais

Todo brasileiro e todo português sabe que uma das principais diferenças entre as variantes atuais do português brasileiro e do português lusitano diz respeito à colocação pronominal: enquanto na Idade Média havia grande fluidez e portugueses ora usavam o pronome átono antes do verbo, ora depois, a situação acabou se definindo ao longo dos séculos, mas de modo diferente nos dois países: 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. Já no Brasil, em situações naturais, o pronome vem sempre antes do verbo.

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).

[...]

O mesmo ocorre com orações com a palavra “que”, ou “onde”, entre outras: a gramática portuguesa tradicional obriga, nesses casos, que se use o pronome antes do verbo (igual a como fazemos sempre no Brasil); todo português sempre falará e escreverá “que se deu”, “onde se viu”; mas alguns brasileiros, querendo escrever difícil, acabam inventando construções erradas como “que deu-se”, “onde viu-se” – erradas segundo toda e qualquer gramática portuguesa.

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.

DICIONÁRIOGRAMÁTICA.COM. “Também” exige próclise – em Portugal e no Brasil, em textos formais e informais. Disponível em: <https://bit.ly/2FOmngY>. Acesso em: 29 set. 2018.

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?
3. Dê sua opinião sobre o que se coloca abaixo:

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?

As atividades da Figura 6 buscam evidenciar as diferenças no uso dos pronomes entre brasileiros e portugueses. A primeira atividade questiona as diferenças na colocação dos pronomes entre Portugal e o Brasil. Nesse caso, o aluno precisa compreender que, enquanto no Brasil é comum o uso do “pronome antes do verbo (próclise)”, em Portugal, utiliza-se o pronome depois do verbo (ênclise). O texto assevera que a próclise utilizada pelos brasileiros acontece em situações sem monitoramento da língua em conversas entre amigos ou familiares, isto é, situações cotidianas que não demandam o uso de construções formais (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018d, p. 229).

Salientamos que, em situações de fala, mesmo formal, o falante brasileiro utiliza a próclise. Como exemplo de emprego do pronome antes do verbo, em situações formais de uso da língua, por falantes das variedades urbanas de prestígio, podemos observar os professores doutores dos cursos universitários de Letras ao ministrarem uma aula, palestrarem em congressos ou seminários. Outro exemplo de uso da próclise na oralidade são as entrevistas, disponíveis nos meios digitais, de Evanildo Bechara, uma das maiores autoridades em língua no Brasil. A afirmação apresentada na atividade é incoerente com a realidade linguística dos falantes das variedades urbanas de prestígio do Brasil, uma vez que os usuários da língua dos dois exemplos que apresentamos são considerados pelo NURC usuários do português culto brasileiro.

Dando sequência, na atividade 2, é importante considerar, baseado na interpretação do texto, que os portugueses seguem a forma correta ao utilizarem a ênclise. O texto afirma que os lusitanos se preocupam mais do que os brasileiros em seguir as normas prescritivas da língua, porém, a atividade não apresenta as causas e circunstâncias que levam os portugueses a usarem as colocações pronominais adequadamente, visto que essas construções linguísticas são utilizadas naturalmente no seu meio familiar e social.

Sabemos que a fala dos portugueses converge com as regras normativas impostas no Brasil, porque o modelo de língua padrão do Brasil é a língua em uso real dos portugueses. Por outro lado, o falante do Brasil convive em seu meio social com um português diferente da norma-padrão. Ao adentrar na escola, o falante precisará aprender praticamente outra língua e não, apenas, conhecer algumas regras, como ocorre em Portugal. Consideramos que a atividade deveria aprofundar o assunto para o aluno compreender que a língua falada no território brasileiro é autônoma e possui estrutura, composição e funcionamento próprio.

Entendemos que essa atividade poderia apresentar outros textos que retratam as mudanças ocorridas na língua portuguesa em uma perspectiva diacrônica, para o aluno poder

compreender que um dos motivos da segregação linguística entre o Brasil e Portugal é a insistência em tentar fazer convergir duas línguas divergentes.

A terceira atividade pede a opinião do aluno sobre um trecho do texto, exposto na Figura 6, que apresenta várias expressões utilizadas no Brasil em oposição às utilizadas em Portugal. O texto expõe um único ponto de vista sobre a questão da colocação pronominal, visto que o fragmento apresentado emprega o termo “forma certa” para informar que são os lusitanos que empregam comumente as regras da norma-padrão. Essa atividade pode conduzir o aluno a propagar o preconceito linguístico existente entre as variedades linguísticas utilizadas no Brasil quando comparadas com as empregadas em Portugal.

A próxima atividade solicita que o aluno comente a crítica apresentada no texto sobre o uso indevido pelos brasileiros de alguns vocábulos, como “que” e “onde”. Conforme explicam os teóricos da Sociolinguística, os alunos podem utilizar essas e várias outras construções linguísticas inapropriadamente, por se tratar de recursos linguísticos ainda desconhecidos pelo educando. Como é necessária a prática para a aquisição da habilidade, certamente, o aluno poderá elaborar sentenças equivocadas, uma vez que não possui experiência suficiente para dominá-las de forma eficiente.

Diante do exposto, observamos que a coleção “Tecendo linguagens: língua portuguesa” aborda a temática de forma sucinta e fragmentada, além de não dispor de sistematização do conteúdo para a compreensão do estudante. A maioria das atividades utilizou a variação linguística para mostrar ao aluno que as regras gramaticais prescritivas superam os usos reais da língua. Concluída a análise da coleção “Tecendo linguagens, língua portuguesa”, iniciaremos a análise da coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, de Ormundo e Siniscalchi (2018).

3.2 Análise da coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”

A coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” utiliza um conjunto variado de gêneros textuais que abordam temáticas diversas, relacionando situações do cotidiano do aluno (BRASIL, 2019). Desse modo, a coleção associa os objetos de conhecimento com a realidade do aluno, abordando temáticas que conduzem o educando à compreensão dos conteúdos de forma reflexiva, positiva e construtiva (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a). Diante disso, apresentamos na Figura 7, as capas da coleção “Se liga

na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, de Ormundo e Siniscalchi (2018a, 2018b, 2018c, 2018d).

Figura 7 – Capas da coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, 2018b, 2018c, 2018d).

Nas capas da coleção exibida na Figura 7, constam o nome dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, o título da coleção, “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, e o componente curricular destinado à disciplina de Língua Portuguesa. As capas apresentam imagens de jovens em variadas situações. As obras foram elaboradas para os anos letivos de 2020, 2021, 2022 e 2023, para alunos do 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. Além disso, é possível percebermos o selo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Ademais, há uma tarja com os dizeres “venda proibida”. As capas também apresentam o logo da Editora Moderna.

A primeira página das obras apresenta uma breve biografia dos autores, com suas titulações e locais de atuação. O professor “Wilton Ormundo [é] bacharel e licenciado em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo”. Além disso, é “mestre em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professor de Português e diretor pedagógico em escolas de Ensino Médio em São Paulo por 21 anos” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 1).

A autora “Cristiane Siniscalchi é bacharela e licenciada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo”. A docente é “mestra em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professora de Português e coordenadora de Língua Portuguesa em escolas de Ensino Médio em São Paulo por 25 anos” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 1).

Na página seguinte, Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 3) afirmam que para compor sua coleção buscam gêneros textuais incomuns aos que são utilizados nos livros didáticos, com textos “[...] que circulam no universo digital, como os *blogs*, as tirinhas de autores novos, os infográficos”. Além disso, os autores desejam “[...] que as aprendizagens relacionadas ao complexo universo da língua portuguesa façam sentido para [a] vida [do aluno]”.

Em seguida, na página posterior, o livro apresenta a seção “Conheça seu livro”, que se destina a especificar os componentes do sumário. Assim, expomos as seções, subseções e boxes da coleção, como expresso no Quadro 2:

Quadro 2 – Seções, subseções e boxes da coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagens”

Seções	Subseção	Boxes
Leitura 1	Planejando [nome do gênero]	Se esse [gênero] fosse meu/minha
Leitura 2	Elaborando [nome do gênero]	Da observação para a teoria
Se eu quiser aprender mais		Fala aí
Meu/minha [gênero] na prática		Biblioteca cultural
Textos em conversa		A língua nas ruas
Transformando [gênero] em [gênero]		Abuse da língua
Mais da língua		Sabia?
Isso eu já vi/Isso eu ainda não vi		Lembra?
Minha canção		Boxes-conceito
Conversa com arte		Boxes informativos
Expresse-se		Investigue em
Entre saberes		Dica de professor
Leitura puxa leitura		De quem é
Biblioteca cultural em expansão		
Momento de reescrever/reelaborar		
Momento de produzir		
Desvendando o texto		
Refletindo o texto		

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, 2018b, 2018c, 2018d).

A coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” privilegia a leitura, produção textual, aspectos normativos e literatura (BRASIL, 2019). Cada livro possui oito capítulos. Quanto à variação linguística, a temática é abordada nos volumes do 6º e 9º ano.

O assunto é apresentado na obra destinada ao 6º ano, no capítulo 2 “Verbete: palavra que explica a palavra”, seção “Mais da língua”, subseção “A língua varia”. Para o 9º ano, os autores abordaram a temática no capítulo 1 “Poema-Proteto”, seção “Mais da língua”, subseção “Variedades linguísticas” e “Variedades linguísticas na prática”.

3.2.1 Análise da coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, desenvolvida para o 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais

Os autores introduzem o assunto da variação linguística para, posteriormente, exporem as atividades. A temática é iniciada evidenciando as diferenças linguísticas entre Moçambique e Brasil, conforme apresenta a Figura 8:

Figura 8 – Anúncio publicitário de Moçambique

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

The advertisement features a yellow van packed with luggage and people, set against a sunset background. Text elements include:

- Top left: "Malta reunida. Isto e muito mais tu encontra no Verão Amarelo." with a logo for "VERÃO AMARELO" featuring sunglasses.
- Top right: "Torna os moçambicanos amigos do Verão Amarelo em www.mcel.pt ou ligando 82 8282828 (24h) (100%)".
- Bottom right: The Mcel logo with the slogan "estamos juntos".
- Vertical text on the right edge: "REPRODUÇÃO/DDB MOÇAMBIQUE".

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 63).

O gênero textual quadrinho, expresso na Figura 9, é utilizado para contextualizar a variação linguística e expõe várias situações comunicacionais que demandam do personagem

principal desenvoltura linguística para se adequar às situações formais e informais do cotidiano. O personagem precisa utilizar a língua em situações que exigem o uso da modalidade oral e escrita, como: falar ao celular com a mãe, enviar documentos por e-mail, realizar uma prova escrita, entre outros.

Figura 9 – Adequação linguística



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 64).

Após o texto, exibido na Figura 9, é apresentado o conceito de variação linguística. Em continuidade, a obra faz uma comparação entre o uso inadequado da língua e as roupas de um sujeito que quer praticar surfe, como apresenta o cartum de Roberto Kroll na Figura 10:

Figura 10 – Cartum de Roberto Kroll
 Leia este cartum do ilustrador paulista Roberto Kroll.



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 65).

No cartum apresentado na Figura 10, há a presença de dois surfistas em uma praia. Enquanto um dos surfistas está vestido de bermuda, o outro usa terno, gravata e emprega uma linguagem formal, inapropriada para a situação, uma vez que a prática do surfe requer roupas despojadas e a linguagem desse grupo é informal. O intuito é mostrar ao aluno, de uma forma descontraída e lúdica, que a língua precisa se adequar ao contexto. Há um boxe com a distinção entre norma-padrão e variedades urbanas de prestígio.

Desse modo, iniciamos nossas análises pelo Anúncio Publicitário de 1940, apresentado na Figura 11, com o intuito de evidenciar a variação diacrônica.

Figura 11 – Anúncio do creme dental “Kolynos” – 6º ano

A língua varia NA PRÁTICA

- 1** Veja um anúncio de creme dental divulgado nos anos 1940. Ele exemplifica a **variação histórica** da língua, ou seja, as mudanças que ocorrem com a passagem do tempo.



- Que termo também era usado naquela época para *creme dental*?
- Identifique no anúncio as palavras que antigamente eram escritas de maneira diferente da de hoje e atualize-as.
- Que qualidades do produto foram destacadas?
- Esse anúncio revela que a passagem do tempo não altera apenas a língua. Que outros aspectos também sofreram mudança?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 66).

A atividade utiliza a propaganda do creme dental “Kolynos”, conforme a Figura 11, para destacar as diferenças ocorridas com o passar do tempo. Analisaremos as questões da letra “a”, letra “b” e letra “d”. A letra “a” solicita que o educando observe que o nome usado para “creme dental” na época da divulgação do cartaz era “dentifrício” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 66). Assim, o aluno pode perceber as mudanças lexicais que ocorreram no uso e desuso de algumas palavras ao longo do tempo.

A língua, por ser dinâmica, percorre vários processos de mudanças históricas, que se configuram nos diversos modos como falamos e escrevemos. Contudo, não é apenas o processo histórico que produz alterações na língua, mas questões referentes à idade, escolaridade, região, entre outros fatores.

Na letra “b”, é possível notar como se escreviam as palavras “secca”, “centimetro” e “economico”, em 1940, é diferente da grafia atual (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 66). Nesse sentido, é solicitada a identificação das palavras que tiveram sua ortografia

modificada, bem como sua escrita atual. A questão retrata as modificações da língua, assim, o aluno pode perceber efetivamente como as transformações ocorridas na língua são constantes.

A demonstração diacrônica das alterações linguísticas do português falado no Brasil é imprescindível para o aprofundamento sobre a variação linguística, pois comprova que a língua vernácula brasileira é resultado da combinação de diversas variedades linguísticas associadas às línguas de povos de outras nações.

Na letra “d”, os autores enfatizam que não somente a língua passa por modificações no decorrer do tempo, mas as roupas, os penteados, os produtos e as propagandas (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a). Esse tipo de questão é importante para o reconhecimento da heterogeneidade social e linguística que vivemos na história, pois mostra de forma prática como, em cada período, a sociedade influencia como nos comportamos e as escolhas linguísticas que fazemos.

A próxima atividade, proposta pela Figura 12, procura trabalhar a variação diastrática por meio da animação “Tá dando onda”, de 2007, dirigida por Cris Buck e Ash Brannon, produzida pela *Columbia Pictures e Sony Pictures Animation*.

Figura 12 – Trecho da animação “Tá dando onda” – 6º ano

2 A animação *Tá dando onda* conta a história do pinguim Cadu, que deixa a Antártida para participar de um torneio de surfe em busca de fama. A seguir, você vai ler a transcrição de um trecho da animação em que Cadu, após se arriscar em uma onda enorme, é resgatado, recebe autorização para participar do torneio e conhece João Frango, que se tornará um grande amigo. Leia o diálogo, prestando atenção à linguagem utilizada pelos personagens.

João Frango: Te pegamos, te pegamos. Tu é mais pesado que boi na ladeira, hein? U-hu! Nada como trabalho em equipe. Prazer! João Frango, brou!

Cadu: Valeu, João.

[...]

Cadu: Meu nome é Cadu Maverick, do Frio de Janeiro. E tu?

João Frango: Não. Não sou do Frio de Janeiro, não.

Cadu: Ah... Tu é de onde?

João Frango: Eu sou do Pantanal Mato-grossense, lá do Brasil. É lá que eu surfo. Eu era o único que surfava na região, e as pessoas me achavam meio doido, mas eu me acostumei.

Cadu: Eu sei como é isso, cara.

João Frango: Sabe?

Cadu: Sei.

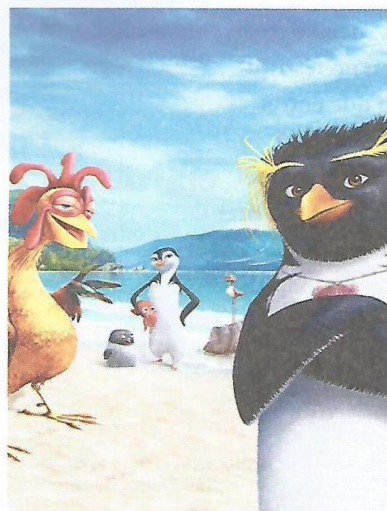
João Frango: Irado!

(João Frango é arremessado ao alto por uma onda)

João Frango: U-hu-hu! Mó visual, maninho!

[...]

Tá dando onda. Direção: Chris Buck e Ash Brannon. Columbia Pictures, Sony Pictures Animation. EUA, 2007. DVD (85 min).



Cena da animação *Tá dando onda*, direção de Chris Buck e Ash Brannon, EUA, 2007.

- A amizade entre Cadu e João Frango nasce de uma experiência de vida que ambos tiveram. Qual?
- O nome “Frio de Janeiro” é uma brincadeira. Por que a palavra *Rio* foi trocada por *Frio*?
- A caracterização dos personagens como surfistas inclui o uso de muitas gírias utilizadas por esse grupo social. Transcreva exemplos usados para fazer referência ao interlocutor.
- Em que situações costuma ser empregada a expressão *u-hu*? Que outra palavra do texto tem o mesmo sentido dela?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 67).

A atividade da Figura 12, utiliza o diálogo entre “João Frango” e “Cadu” para enfatizar as relações linguísticas usuais de determinados grupos. Para nossas análises, iremos nos centrar nas questões da letra “c” e letra “d”. A letra “c” apresenta um diálogo entre surfistas que se caracteriza pela escolha de determinados recursos linguísticos. Dessa maneira, é preciso observar palavras como “brou”, “cara” e “maninho”, que são gírias utilizadas pelo interlocutor

para desenvolver a questão de reescrita desses termos no caderno (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 67).

Por meio da questão, o aluno poderá perceber que o grupo social determina grande parte das escolhas linguísticas de seus membros, pois são as expressões linguísticas uma das responsáveis por representar a identidade e os valores de seus componentes, tanto para a sociedade quanto para os integrantes de grupos específicos de convívio.

Na letra “d”, é necessário reconhecer em qual situação a construção linguística “u-hu” é utilizada e que outra palavra no trecho da animação produz sentido semelhante. Como as expressões dos surfistas são comuns entre os usos linguísticos dos alunos, por serem gírias, espera-se que o aluno associe a expressão “u-hu” ao vocábulo “irado” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 67). Um fator relevante que observamos foi a questão não solicitar que o aluno substitua as expressões proferidas pelos personagens por outras, utilizando a norma-padrão ou as variedades urbanas de prestígio. Esse posicionamento mostra que os autores compreendem que o trabalho da reeducação sociolinguística é conduzir o aluno a perceber que sua língua materna, aprendida entre os seus familiares e no seu meio social, está sendo tratada com respeito nos livros didáticos.

Ressaltamos que, mesmo utilizando falas artificiais de um filme, consideramos um grande avanço a questão ter procurado reproduzir a fala dos personagens integralmente, sem utilizar nenhum recurso da gramática normativa para readequá-las na escrita. Questões que utilizam trechos e imagens de filmes recentes que fazem parte da cultura do aluno são importantes para conectá-lo ao que é proposto pelo livro didático. No caso da questão, abordar o uso das gírias.

Para potencializar a questão, seguindo os preceitos sociolinguísticos, sugerimos aos autores associarem as falas da atividade às dos alunos e, em seguida, propor a comparação entre as gírias autênticas usadas pelos alunos no seu cotidiano e as usadas pelos personagens do filme. Com isso, o aluno poderá refletir de forma crítica sobre as divergências e convergências existentes entre as construções linguísticas reais de seu convívio e as fictícias apresentadas no livro didático.

Na Figura 13, os autores utilizaram a versão da canção “*I’m in love*”, “Broto legal”, para tratar da variação social e histórica.

Figura 13 – Letra da música "Broto legal" – 6º ano

3 Leia uma letra de canção que também usa a linguagem de um grupo social jovem. O texto, porém, foi escrito há bastante tempo, na década de 1960.

.....

Broto legal

<p>Ô que broto legal Garota fenomenal Fez um sucesso total E abafou no festival Eu logo que entrei O broto focalizei Ela olhou eu pisquei E pra dançar logo tirei O broto então se revelou Mostrou ser maior A turma toda até parou E no <i>rock and roll</i> nós dois demos um <i>show</i></p>	<p>Puxei o broto pra cá Virei o broto pra lá A turma toda gritou <i>Rock and roll</i> E o <i>rock</i> continuou [repete a letra toda até aqui] E o <i>rock</i> terminou E o <i>rock</i> terminou</p>
---	--

a) A letra da canção trata de um evento envolvendo jovens. Qual é ele?
b) No contexto dessa canção, a palavra *broto* é uma gíria. O que ela significa?
c) Qual é o sentido comum de *broto*? Existe alguma semelhança entre esse sentido e o da gíria?
d) A gíria *broto*, que já foi muito utilizada pelos jovens, hoje está em desuso. Que outra gíria tem sido usada no lugar dela?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 68-69).

A atividade apresentada na Figura 13 utiliza a letra de uma canção que apresenta o relato de um jovem que foi a um festival de música e, chegando ao local, visualiza uma jovem e convida-a para dançar. Todos ficam impressionados com a desenvoltura dos dois jovens dançando “*Rock and roll*”. A letra “b”, letra “c” e letra “d” são questões desenvolvidas pelos autores para abordar a variação diacrônica e a variação diastrática. Na letra “b”, os autores afirmam que o vocábulo “broto”, utilizado na letra da música, pode ser caracterizado como uma gíria (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 69).

Em vista disso, a atividade pretende saber o significado dessa gíria. Provavelmente, os alunos não irão conseguir relacionar “broto” a alguém jovem, por se tratar de um termo que, atualmente, não é reconhecido com o mesmo sentido que o da década de 1960. O propósito da atividade é mostrar que as manifestações linguísticas passam por alterações provocadas por alguma necessidade linguística do falante, que modifica ou incorpora algo diferente às palavras.

Segundo os estudiosos, essa nova forma de uso é reproduzida e disseminada por outros falantes em determinado período e, assim, a comunidade começa a utilizar aquela palavra, estabilizando a sua forma atual e deixando de usar a anterior. A princípio, esse processo acontece na fala para, posteriormente, ser reproduzido e fixado pela escrita.

Na letra “c”, é preciso conhecer que o sentido comum da palavra “broto” está relacionado à fase inicial de uma planta. Em seguida, é solicitado ao aluno que aponte alguma semelhança entre a gíria “broto” e o seu significado comum (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 69).

Por meio da questão proposta, espera-se que o aluno conclua que ambas apresentam a ideia de algo novo. Segundo os teóricos da Sociolinguística, os falantes, para atenderem às suas necessidades comunicacionais, alternam os recursos linguísticos entre formal e informal, escrita e oralidade, monitorado e espontâneo ou coloquial. No caso das gírias, não são obedecidas às regras da norma-padrão, demonstrando como a língua é independente do modelo artificial convencionado e prestigiado pela sociedade.

Na letra “d”, os autores garantem que a gíria “broto”, muito utilizada pela juventude das décadas anteriores, não é reconhecida pelos jovens atuais, porém gírias como “mina”, “gata”, entre outras, equivalem ao termo “broto” na atualidade (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 69). Desse modo, o aluno poderá constatar que o repertório linguístico que identifica uma geração pode não ser o mesmo das gerações seguintes. É preciso conscientizar o aluno de que, mesmo com as adaptações e inovações linguísticas, os falantes, sobretudo os das gerações anteriores, conservam um estilo linguístico que, nos tempos atuais, pode ser considerado obsoleto, ou até mesmo tido como errado pelas novas gerações. Todavia, esses signos linguísticos não podem ser marginalizados, principalmente em nossos lares com nossos pais, avós, tios, entre outros. Os falantes das gerações anteriores utilizam variedades diferentes, mas legítimas, não é por esse motivo que devem ter suas escolhas linguísticas estigmatizadas.

É de suma relevância que o ensino da variação diacrônica no livro didático inclua questões que conscientizem o estudante de que as mudanças na língua provocam renovações no sistema linguístico, reformulações nas formas sintáticas de estruturação das sentenças e criação de novas palavras, mas não invalidam os usos linguísticos anteriores, pois não existe uma única forma de uso da língua.

Na Figura 14, podemos observar o cartum intitulado “Polo Norte 2100”, elaborado pelo ilustrador Tacho, com o propósito de evidenciar a variação diatópica.

Figura 14 – Cartum de Gilmar Luiz Tatsch – 6º ano

- 4 Leia um cartum produzido pelo ilustrador gaúcho Gilmar Luiz Tatsch, conhecido como Tacho.



- O cartum chama a atenção do leitor para um importante problema da humanidade. Qual?
- Para falar sobre o tema, o cartunista associou duas imagens que costumam contrastar. Explique essa oposição.
- Que importância tem a legenda *Polo Norte 2100*, no canto superior esquerdo do cartum?
- Que sentido a palavra *oxente* exprime nesse contexto?
- Em que região do Brasil essa palavra costuma ser usada?
- O uso dessa palavra por um pinguim reforça o contraste entre a situação que ele está vivendo e a que deveria viver ou afirma a possibilidade de fácil adaptação à nova situação?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 69).

O cartum destaca dois pinguins que estão no Polo Norte no ano 2100. Na imagem apresentada na Figura 14, não vemos neve ou geleiras, como é típico dessa região, pelo contrário, nos deparamos com um local de sol intenso, sem nuvens, com a presença de cacto e ossos, características de localidades desérticas. Diante desse cenário, analisaremos as questões da letra “d” e letra “e”, visto que ambas tratam da variação geográfica, fenômeno que se configura pelo modo característico como os falantes de um determinado local utilizam a língua.

A letra “d” solicita a explicação do termo “oxente” expressa no cartum (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 69). Para isso, é necessário utilizar o conhecimento de mundo para relacionar que o significado dessa expressão representa surpresa, espanto. As formas linguísticas que incorporamos destacam a nossa cultura e revelam nossa identidade. Como sabemos, a interação e as práticas sociais dos falantes de uma determinada localidade forjam nossa identidade social, cultural e linguística. Desse modo, baseados nos apontamentos da Sociolinguística, entendemos que a questão poderia solicitar que os alunos elencassem

expressões típicas conhecidas de outros lugares para expandir seus conhecimentos e desconstruir possíveis preconceitos existentes entre os alunos e algumas variedades regionais.

Em seguida, na letra “e”, os autores solicitam o reconhecimento da região em que essa expressão é comumente utilizada (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a). É possível que o aluno relacione a origem dessa expressão à região Nordeste, devido aos meios tecnológicos de comunicação, principalmente a televisão, com suas novelas, ou pelos comediantes, que são muito caricatos ao reproduzirem o sotaque e as expressões típicas nordestinas. Entretanto, sabemos que, em função do grande fluxo de migrantes de uma região para outra e das mídias digitais que conectam todas as regiões do país por meio das redes sociais, passamos a conviver com pessoas reais e virtuais das mais diversas regiões do país, provocando, com isso, uma miscigenação linguística na qual essa e outras tantas expressões deixaram de ser um traço regional restrito e se tornaram um patrimônio linguístico nacional, sendo utilizadas em diversos estados do país por pessoas que não são nordestinas ou sequer possuem parentescos com pessoas dessa localidade.

Diante disso, consideramos que, quando expressões e palavras começam a ser proferidas por falantes de diferentes partes do território nacional, se tornam reconhecidas por toda a nação. Podemos citar como exemplo o processo ocorrido com estilos musicais como o samba e o *funk*, que percorreram um longo período até terem suas expressões artísticas e influências culturais reconhecidas e respeitadas no território nacional e no exterior.

Dando continuidade, a próxima atividade que o livro didático apresenta é referente à variedade geográfica, fenômeno responsável por realçar as diferenças na forma de os falantes usarem a língua entre as regiões. Apresentamos, na Figura 15, a tirinha de Diogo Salles intitulada “Rapaz de barbicha”, que mostra as singularidades linguísticas e culturais entre os falantes de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Figura 15 – Rapaz de barbicha – 6º ano

- 5 Leia uma tirinha do Urbanoide (rapaz de barbicha). Essa tira evidencia a **variação regional** do português usado no Brasil ao brincar com as diferenças entre as linguagens empregadas por paulistanos e cariocas.



- Por que a palavra *paulista* foi escrita com x (“paulixta”) e não com s?
- Por que essa forma de escrever a palavra *paulista* é fundamental para que o leitor entenda a tira?
- Que outras palavras usadas pelo mesmo falante também marcam a variedade regional da cidade do Rio de Janeiro?
- Além da língua, que outro aspecto cultural é citado para diferenciar os moradores das duas regiões?
- As tiras do Urbanoide são publicadas em jornais da cidade de São Paulo. Que diferença haveria se essa tira circulasse em um jornal carioca?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 70).

Na tirinha expressa na Figura 15, há dois personagens, um paulistano e outro carioca, que conversam informalmente sobre os gostos gastronômicos peculiares da região de cada um. No diálogo, é possível percebermos a variação diatópica. A fala do carioca se destaca pela substituição do fonema /s/ pelo fonema /x/ e pelas gírias típicas do estado do Rio de Janeiro. Os autores procuraram enfatizar a variação regional nas questões da letra “a”, letra “b”, letra “c” e letra “e”.

A letra “a” questiona como o vocábulo “paulista”, escrito com /s/, foi apresentado na tirinha com a grafia “paulixta” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 70). O cartunista procurou, por meio da escrita, reproduzir a fala dos cariocas. Sabemos que os sotaques podem ser utilizados da mesma forma em diferentes estados, como é o caso do /x/ que substitui o /s/, utilizado pelos cariocas e, também, proferido pelos paraenses. Outro exemplo comum em algumas regiões é o /r/, falado em algumas localidades do Brasil.

Na sequência, a letra “b” questiona se a forma de escrever “paulixta” imitando a pronúncia tem alguma importância para a compreensão da tira (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 70). Vale ressaltar que não seria possível pelas imagens dos dois jovens o aluno

reconhecer que um dos personagens é natural do Rio de Janeiro, ou mesmo se os autores fixassem uma legenda sem a reprodução da fala, pois o aluno que não conhece as diferenças fonéticas e fonológicas dessa região não conseguiria entender o propósito da charge.

Salientamos que as marcas da variação regional são mais evidentes em falantes que viveram toda a vida na mesma região. Quando um falante se desloca de uma região para outra, ele perde muito de suas características linguísticas e acaba absorvendo várias expressões e sotaques típicos de outras regiões. Para os registros do ALiB, os pesquisadores utilizam informantes que sempre viveram em uma mesma localidade. Por esse motivo, é relevante que os livros didáticos se apropriem dos estudos do ALiB para propor atividades que utilizam os recursos linguísticos reais das regiões. Com isso, as atividades sobre a língua seriam baseadas nos usos contemporâneos factuais da população brasileira.

Nessa mesma perspectiva, a letra “c” pede para identificar outras palavras oriundas do Rio de Janeiro que o mesmo personagem utiliza (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a). É provável que os alunos selecionem as palavras “mermão” e “aí” faladas pelo personagem carioca, e reconheçam que essas expressões são utilizadas por eles também, pois as gírias são muito divulgadas em programas televisivos, em canções, jogos e mídias digitais. Os livros didáticos são um dos principais instrumentos responsáveis por conduzir o aluno a conhecer novas formas linguísticas para o aprimoramento linguístico, mas também consideramos imprescindível que o livro didático conscientize o aluno de que todo falante utiliza perfeitamente sua língua materna. Essa compreensão sobre a competência linguística é a responsável por produzir o respeito às variedades linguísticas.

A letra “e” enfatiza que a tira é direcionada aos jornais de São Paulo, assim, a atividade solicita que o aluno aponte a diferença que teria se a publicação fosse voltada para leitores de jornais do Rio de Janeiro (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a). Nesse caso, o sotaque e as expressões lexicais do paulistano seriam as evidenciadas. Desse modo, consideramos relevante que a questão enfatizasse como é importante a valorização da variedade regional. Segundo alguns teóricos da Sociolinguística, o léxico é motivo de orgulho para o falante, pois são essas peculiaridades do linguajar que nos constituem como goianos, mineiros, paraenses, baianos, enfim, brasileiros. Essas são características únicas que conferem atributos indispensáveis para a nossa identidade regional e nacional.

A atividade seguinte aborda a variação regional, como expõe a Figura 16, que apresenta a notícia sobre a derrota de um time de Portugal para uma equipe da Rússia.

Figura 16 – Notícia – 6º ano

6 Leia agora uma notícia publicada em um *site* de Portugal após a derrota do time português Benfica pelo Zenit, equipe da Rússia.

Plantel do Benfica agradece aos adeptos

O apoio no final da partida com o Zenit, apesar da derrota, deixou o grupo de trabalho encarnado emocionado

Os adeptos encarnados perdoaram a derrota com o Zenit e nos últimos minutos da partida de abertura da Liga dos Campeões não pararam de aplaudir a equipa, gritando "Benfica, Benfica". Luís Filipe Vieira e Jorge Jesus já fizeram questão de agradecer pelo apoio, acreditando que servirá de incentivo para melhores resultados no futuro, sendo agora a vez de o plantel, liderado por Luisão, mostrar também a sua gratidão pela atitude dos fãs no final da recepção ao Zenit, através de um vídeo publicado no *facebook* oficial do Benfica.

Disponível em: <<https://www.ojogo.pt/futebol/1a-liga/benfica/noticias/interior/plantel-do-benfica-agradece-aos-adeptos-4134562.html?id=4134562>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

a) Qual é o assunto noticiado pelo *site*?

b) Já no título são usados dois termos bastante incomuns na língua portuguesa do Brasil quando o tema é futebol: "plantel" e "adeptos". Que palavras seriam empregadas em um *site* brasileiro?

c) Quais palavras no texto são equivalentes a "plantel" e a "adeptos"?

d) Nesse texto, as diferenças no vocabulário são suficientes para prejudicar a compreensão da notícia portuguesa pelo leitor brasileiro? Justifique sua resposta.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 70-71).

A atividade da Figura 16, apresenta algumas diferenças linguísticas entre Brasil e Portugal, utilizando a notícia publicada em um *site* lusitano sobre a derrota de um time de Portugal para seu adversário internacional. A notícia busca salientar que, mesmo com a derrota para o Zenit, time da Rússia, os torcedores apoiaram o time do Benfica, de Portugal. Os autores procuraram demonstrar por meio da notícia que as diferenças linguísticas não se limitam às regiões do Brasil, mas entre países que possuem a língua portuguesa como língua oficial e materna (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a). Diante disso, analisaremos as questões da letra "b", letra "c" e letra "d" direcionadas à variação diatópica. A letra "b" afirma que as palavras "plantel" e "adeptos" são atípicas no Brasil, visto que, em nosso país, as palavras que representam esses vocábulos são "elenco" e "torcedores" (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 71).

A letra “c” solicita que o aluno relacione essas palavras com as que lhes sejam correspondentes no texto. Nessa alternativa, espera-se que o educando destaque as palavras “equipa” e “fãs” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a). Essa questão poderia ser ampliada pelos autores, uma vez que demonstra as diferenças lexicais entre Portugal e o Brasil. A questão poderia evidenciar que, além do léxico, há outros fatores internos que diferenciam o emprego da língua entre portugueses e brasileiros, como as construções sintáticas, fonéticas, fonológicas, semânticas e morfológicas. Esses aspectos estruturais da língua falada no Brasil são um dos fatores determinantes que conduzem os teóricos da Sociolinguística a questionarem o motivo de o idioma falado no Brasil e em Portugal ser tão diverso e permanecer com o mesmo nome para ambos os países.

Na última questão, os autores perguntam se as diferenças nas palavras empregadas na notícia de Portugal acabam por prejudicar o entendimento do texto (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a). A resposta é pessoal. Acreditamos que o aluno conseguirá compreender esse texto ao analisá-lo e relacioná-lo com a imagem, entretanto, por serem línguas distintas, como observamos por meio das averiguações da Sociolinguística, textos com estruturas linguísticas mais elaboradas, ou que não sejam retratados por meio de imagens, podem ser indecifráveis para qualquer falante brasileiro que se depare com um texto lusitano.

Acreditamos, embasados nos teóricos da Sociolinguística, que seja pertinente trabalhar as diferenças linguísticas entre os países que falam a língua portuguesa, fazendo-o de forma crítica e não com palavras soltas que não contribuem efetivamente para o reconhecimento das diferenças estruturais da língua. É preciso abordar a morfossintaxe da língua para os alunos compreenderem as reais diferenças entre a língua utilizada em Portugal e no Brasil. Além disso, a questão poderia reforçar sobre os fatores históricos que impulsionaram o português brasileiro a se distanciar do português lusitano.

Com relação a essas diferenças, podemos observar que a língua no Brasil passou por influências de línguas dos povos indígenas que viviam no Brasil antes de os portugueses desembarcarem nessas terras. Os povos africanos, também, foram responsáveis pela formação linguística da língua atual falada no país, além dos povos europeus, árabes, asiáticos, entre outros, que contribuíram para a miscigenação da língua. Diante disso, finalizamos a análise do 6º ano, e, a seguir, abordaremos o livro do 9º ano, de Ormundo e Siniscalchi (2018d).

3.2.2 Análise da coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, desenvolvida para o 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais

Ormundo e Siniscalchi (2018d), para introduzir o assunto sobre o português brasileiro, apresentam um fragmento da carta de Pero Vaz de Caminha ao rei D. Manuel, conforme expresso na Figura 17.

Figura 17 – Fragmento da carta de Pero Vaz de Caminha ao rei D. Manuel

O português brasileiro

O trecho a seguir foi copiado da carta que o escrivão Pero Vaz de Caminha enviou ao rei D. Manuel, de Portugal, contando sobre os primeiros contatos dos portugueses com os nativos do território brasileiro “recém-descoberto”.

Deram-lhes ali de comer: pão e peixe cozido, confeitos, **fartéis**, mel e figos passados. Não quiseram comer quase nada daquilo; e, se alguma coisa provaram, logo a lançaram fora.

Trouxeram-lhes vinho numa taça; mal lhe puseram a boca; não gostaram nada, nem quiseram mais. Trouxeram-lhes a água em uma **albarrada**. Não beberam. Mal a tomaram na boca, que lavaram, e logo a lançaram fora.

Viu um deles umas contas de rosário, brancas; acenou que **lhas** dessem, **folgou** muito com elas, e lançou-as ao pescoço. Depois tirou-as e enrolou-as no braço e acenava para a terra e de novo para as contas e para o colar do Capitão, como dizendo que dariam ouro por aquilo.

Isto tomávamos nós assim por assim o desejarmos. Mas se ele queria dizer que levaria as contas e mais o colar, isto não o queríamos nós entender, porque não **lho** havíamos de dar. E depois tornou as contas a quem **lhas** dera.

BRASIL. Ministério da Cultura. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf>. Acesso em: 5 set. 2018.



Fartéis: doces.
Albarrada: jarro.
Lhas: lhe + as.
Folgou: brincou, divertiu-se.
Lho: lhe + o.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018d, p. 31).

Sobre a pluralidade linguística entre os países, é ressaltada a influência das outras línguas de povos indígenas e povos estrangeiros que construíram a diversidade linguística do Brasil. Além disso, é exibido um mapa da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e uma breve explicação sobre o assunto, segundo a Figura 18:

Figura 18 – Pluralidade linguística entre países

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

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

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

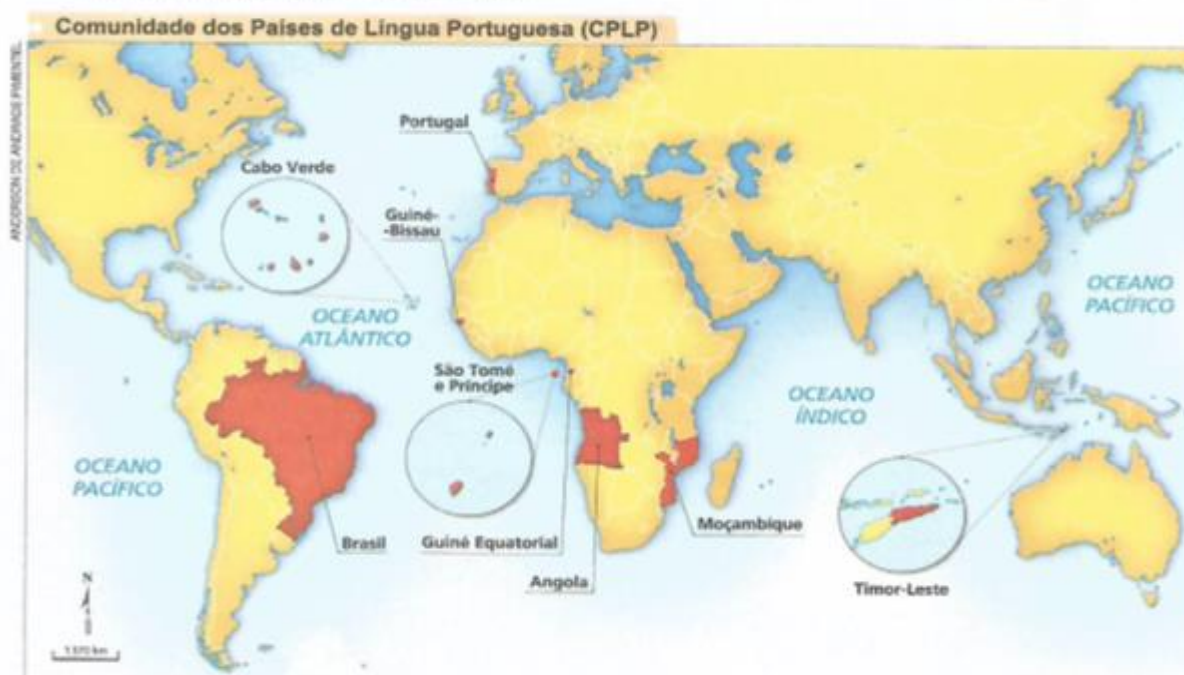
As línguas africanas contribuíram para ampliar o vocabulário do nosso português com palavras como *bagunça*, *camundongo*, *caçula*, *mingau* e *nenê*, entre muitas outras. Em menor grau, os imigrantes europeus e asiáticos, que chegaram nos séculos XIX e XX, influenciaram a língua usada na região em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

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

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

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

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



Referência: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). 2018

Por meio da charge de Jarbas Soares, são expostos alguns fatores geográficos que caracterizam os falantes, conforme a Figura 19:

Figura 19 – Charge de Jarbas Soares

Por que a língua sofre variações

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

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

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

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

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



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018d, p. 33).

O fator social é trabalhado em um meme de um cachorro esquetista e o fator histórico em um anúncio de 1918. Ademais, ao lado do texto é apresentado um box conceituando a variação linguística, como apresentado na Figura 20:

Figura 20 – Fatores sociais e históricos

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



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

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

Leia este anúncio de 1918.

Um trampolim modelo

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

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

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

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018d, p. 34).

Vale ressaltar que o conceito de gíria também é tratado em outro boxe. Além disso, Ormundo e Siniscalchi (2018d) apresentam um trecho de uma reportagem de Leandro Narloch da revista *Superinteressante*, de 2002, sobre a influência que as línguas exercem umas sobre as outras, como expresso na Figura 21:

Figura 21 – As línguas do Brasil

Variedades linguísticas NA PRÁTICA

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

As línguas do Brasil

[...]

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


LEANDRO NARLOCI. *Superinteressante*, ed. 174, mar. 2002.

Abuse da língua

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

Literalmente: exatamente; ao pé da letra.

Impregnam: influenciaram profundamente.



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018d, p. 35).

Ormundo e Siniscalchi (2018d) evidenciam a importância de o estudante conhecer a língua e seus fenômenos, conduzindo-o a pensar acerca das peculiaridades da língua. Os autores orientam o professor sobre a possibilidade de aprimorar o conhecimento relacionado à variação linguística no livro do 6º ano. Segundo os autores, o volume dispõe de informações sobre noções de variação linguística, adequação e preconceito, que estão sendo revisitadas na obra do 9º ano. Além disso, a obra apresenta um breve histórico sobre a formação da língua portuguesa e as influências que resultaram nas variedades linguísticas do Brasil.

Dando início a nossas análises destinadas ao 9º ano, Ormundo e Siniscalchi (2018d) utilizam a Tira de Bill Watterson para tratar a temática, conforme expõe a Figura 22:

Figura 22 – Tirinha do Calvin – 9º ano

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



- 3** Ao ler as duas traduções da tira é possível observar algumas diferenças entre a língua portuguesa usada no Brasil e aquela utilizada em Portugal.
- Na tradução portuguesa, que pessoa gramatical o pai de Calvin emprega para se referir ao filho? Cite um exemplo.
 - Esse uso é comum no Brasil? Justifique.
 - Compare a posição do pronome *me* em relação ao verbo no segundo quadro. Qual é o uso preferido pelos brasileiros em situações de interação oral? E pelos portugueses?
 - Cite uma palavra da tradução portuguesa que não seja comum no português falado no Brasil.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018d, p. 30-31).

Na atividade apresentada na Figura 22, Ormundo e Siniscalchi (2018d) utilizam a tirinha do Calvin para abordar a variação geográfica. Na tira, o pai de Calvin conduz o filho para a cama de modo impaciente, dizendo que já está farto da atitude do filho de dizer que está com

amnésia. O propósito da atividade é mostrar ao aluno as diferenças linguísticas entre Brasil e Portugal.

Como propõem os PCN, a BNCC e os teóricos da Sociolinguística, Ormundo e Siniscalchi (2018d) procuram demonstrar que há diversidade linguística entre os falantes de um mesmo idioma em situações comunicativas idênticas, pois cada lugar, região ou país, mesmo possuindo conhecimentos linguísticos parecidos, com similaridades e regularidades linguísticas muito próximas, tem características distintas nas escolhas, formas e usos da língua. A atividade procurou utilizar uma metodologia que não induz o aluno a fazer juízo de valor baseado em regras normativas. Os autores tiveram a preocupação em trazer para o aluno uma prática real de uso da língua desarticulado do condicionamento e da mecanização de normas gramaticais prescritivas tão comuns entre os livros didáticos.

A abordagem escolhida por Ormundo e Siniscalchi (2018d) coaduna com os valores linguísticos defendidos pela reeducação sociolinguística, que busca abordagens de uso da língua baseadas no cotidiano dos falantes, pois os fatos linguísticos reais ocorrem na interação com a realidade social e cultural das comunidades de fala. Na análise das questões, notamos que não ocorreu a abordagem pela perspectiva tradicional, visto que a tirinha não foi usada com o pretexto de ensinar a norma-padrão. As questões buscaram exercitar o pensamento crítico do aluno, fazendo-o refletir sobre as diferenças entre os dois países sem provocar estereótipos e/ou impactos negativos a respeito desse, ou daquele uso linguístico.

É evidente que os autores não deixaram de trabalhar as questões prescritivas, pois se trata de um componente essencial e insubstituível para o entendimento e compreensão da língua, entretanto, os recursos gramaticais utilizados não se basearam apenas em formas linguísticas legitimadas pela gramática normativa. Esse posicionamento dos autores é muito importante, pois uma postura contrária poderia limitar o aprendizado do aluno sobre a sua língua materna. Na próxima atividade, os autores apresentam uma lista de ingredientes para a produção de um bolo com o intuito de abordar a variação geográfica, conforme a Figura 23 a seguir apresenta:

Figura 23 – Bolo de macaxeira, mandioca e aipim – 9º ano

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

Bolo de macaxeira – mandioca ou aipim

Ingredientes

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

Disponível em: <<http://gshow.globo.com/receitas-gshow/receita/bolo-de-macaxeira-mandioca-ou-aipim-5068acd64d3885095d000045.html>>.
Acesso em: 6 set. 2018.



- a) A precisão é uma das características do gênero textual *receita culinária*. Como ela aparece no texto?
- b) É correto afirmar que essa receita do bolo de macaxeira também serve para produzir bolos feitos de outros dois alimentos, a mandioca e o aipim? Justifique sua resposta.
- c) Explique por que o *site* que divulgou a receita mostrou boa compreensão do fenômeno da variação linguística.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018d, p. 36).

A atividade da Figura 23 utiliza a preparação de uma receita de bolo, disponibilizada no *site* “GShow” para evidenciar os diferentes nomes que um mesmo alimento pode ter, conforme determinada região. Para nossas análises, sobre a variação diatópica, iremos nos centrar nas questões da letra “b” e letra “c”.

Na letra “b”, os autores questionam se o ingrediente principal apresentado na receita, que é a “macaxeira”, pode ser substituído por alimentos como “aipim” e “mandioca” e, assim, o aluno precisará explicar a sua resposta (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018d, p. 36). A questão procura mostrar que as palavras “mandioca”, “macaxeira” e “aipim” são o mesmo alimento, porém, com denominações distintas, conforme a localização geográfica. O termo “mandioca” é utilizado nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. A respeito da palavra “aipim”, são os cariocas que a utilizam com maior frequência, e o termo “macaxeira” é usado nas regiões Norte e Nordeste (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018d, p. 36). A questão mostra como a língua é dinâmica e versátil, pois um único alimento pode receber inúmeras denominações, conforme o estado, região ou país.

A letra “c” afirma que o *site*, ao expor a receita nomeando um mesmo alimento de várias formas, demonstra conhecimento sobre a variação linguística. Nesse sentido, o aluno deverá explicar o motivo dessa afirmação (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018d). As variedades linguísticas são as diferentes possibilidades de um mesmo signo linguístico ser nomeado de

modo distinto conforme a localidade, isto implica dizer que os termos “macaxeira”, “aipim” e “mandioca” são diferentes, mas nenhum deve ser considerado superior ou inferior. Na verdade, são variedades linguísticas regionais, perfeitamente adequadas à realidade da comunidade de falantes que a emprega.

Os autores trabalham a atividade seguinte com o fragmento de um romance do escritor Ondjaki, que narra o diálogo entre um menino e o empregado de sua casa. O propósito dos autores é abordar a variação geográfica. A seguir, na Figura 24, apresentamos a atividade.

Figura 24 – Atividade sobre o fragmento do romance de Ondjaki – 9º ano

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

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

- d) O menino emprega o pronome *tu* para falar com António. A que pessoa do discurso se refere esse pronome?
- e) Considerando a relação entre os personagens, revelada na maneira como conversam, deve-se concluir que o uso desse pronome, no português de Angola, indica intimidade ou distanciamento?
- f) No Brasil, o emprego de *tu* é uma marca de variação geográfica ou social? Justifique.
- g) Que locução verbal os brasileiros costumam utilizar em lugar daquela destacada em “já estava a acabar o matabicho”?



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018d, p. 38).

Ormundo e Siniscalchi (2018d) procuram na Figura 24 demonstrar que existe diferença entre o português falado no Brasil e o português utilizado em Angola, por meio do diálogo entre “Antônio” e o “menino”. Para nossas análises, iremos utilizar as questões da letra “c”, letra “e”, letra “f” e letra “g”, para tratarmos da variação diatópica. Essa atividade procura mostrar a abrangência da língua e as várias possibilidades de uso de signos linguísticos diferentes apresentados em um mesmo idioma, mas em países diferentes.

Na letra “c”, os autores garantem que os recursos linguísticos utilizados no texto apresentam uma das variedades linguísticas do português de Angola. Diante disso, a questão solicita que o aluno relacione as palavras da coluna da esquerda aos seus respectivos significados expressos na coluna à direita (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018d).

É fato, em cada região, a língua possui características próprias. Podemos observar, por exemplo, que a língua portuguesa falada em Angola tem alguns termos que divergem do português falado no Brasil, como “balda”, que significa “conversa fiada”, “lorota”; “desconfirmar” significa “desmentir”; “mata-bicho” é o mesmo que “café da manhã” e “lugar” recebe a denominação de “sítio” e a palavra “geladeira” converge com o nosso português brasileiro, pois possui o mesmo significado (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018d, p. 38). Assim, na língua, não há um modelo linguístico pronto em que não ocorra a variação linguística.

A letra “e” e letra “f” se referem ao pronome “tu”. A primeira questão é sobre como o “tu” em Angola é usado entre falantes que têm mais intimidade uns com os outros. Na letra “f”, os autores indagam se o “tu” utilizado entre os brasileiros é uma variação diatópica ou diastrática (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018d). Observamos que na resposta da atividade, no manual do professor, Ormundo e Siniscalchi (2018d, p. 38) garantem que o “tu” é utilizado no Sul do país. Consideramos que os autores poderiam ter abrangido a resposta para mostrar que esse pronome, segundo os teóricos da Sociolinguística, é considerado uma variedade de prestígio na região Sul do Brasil, mesmo sendo conjugado sem marcas de plural até entre os falantes cultos, entretanto no Norte e no Nordeste, também é usado, sendo conjugado como prescrito pelas gramáticas normativas, mesmo entre falantes não escolarizados.

Aliás, segundo esses estudiosos, o uso do “tu” nessas duas regiões é estigmatizado pela sociedade. Diante disso, podemos perceber um certo preconceito até mesmo nesse livro didático, que evidenciou o uso do “tu” pelos falantes da região Sul, se abstendo de trazer informações das outras regiões que usam o “tu”, cotidianamente e conforme estabelece as regras prescritivas da língua.

Na letra “g”, os autores interpelam o aluno sobre a locução verbal “estava a acabar” utilizada pelos angolanos de modo diferente dos brasileiros (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018d, p. 38). O aluno precisará reconhecer que, no Brasil, o uso do gerúndio é habitual, isto é, a locução verbal “estava acabando” é a forma linguística empregada entre os brasileiros. Salientamos que o português falado em Portugal, no Brasil e Angola são muito diferentes um do outro.

A próxima atividade recorre às gírias para abordar a variação diastrática. Os autores utilizam a tirinha do Urbanoide, apresentada na Figura 25, para destacar os recursos linguísticos de alguns grupos urbanos.

Figura 25 – Tirinha do Urbanoide – 9º ano

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



- A rede social citada pelo personagem permite aos usuários enviar e receber informações postadas pelos contatos da rede por meio de textos bem curtos. O que está sendo chamado de *fake* (falso) nesse contexto?
- O que Urbanoide quer dizer ao comentar que ele também é *fake*?
- Quais palavras ou expressões usadas por Urbanoide são gírias?
- Além do vocabulário, a variedade usada por Urbanoide apresenta uma particularidade em relação à concordância. Descreva-a.

Fala aí!

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

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018d, p. 38).

O primeiro quadrinho da tira apresentado na Figura 25 mostra um internauta dizendo que tem diversas pessoas famosas no seu *Twitter*. No segundo quadro, ele deduz que podem ser perfis falsos e não celebridades verdadeiras. O humor da tirinha está no último quadro, quando ele admite que o seu próprio perfil é falso. Para nossas análises, iremos nos ater à letra “c” e a letra “d”.

Na questão da letra “c”, o aluno deverá reconhecer que as construções “véio” e “tá ligado”, utilizadas por grupos sociais como os surfistas, esquetistas, entre outros, são gírias (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018d, p. 38). A atividade permite que o aluno identifique alguns recursos linguísticos utilizados por ele, uma vez que as gírias e as redes sociais fazem parte de seu cotidiano. Vale ressaltar que grupos de jovens são considerados pelos teóricos da Sociolinguística um dos responsáveis por impulsionar as várias mudanças na língua.

Na letra “d”, os autores enfatizam que, além das gírias utilizadas pelo personagem da tirinha, Urbanoide usa uma expressão que apresenta uma peculiaridade em relação à concordância (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018d). Diante disso, os autores solicitam que a construção seja descrita pelo aluno. Na sentença “várias celebridade”, escrita por Urbanoide, o

plural é utilizado no pronome “várias”. Esse apagamento do /s/ no fim da construção “várias celebridade” é comum entre os falantes, sendo considerada uma economia linguística dos usuários da língua, segundo a Sociolinguística.

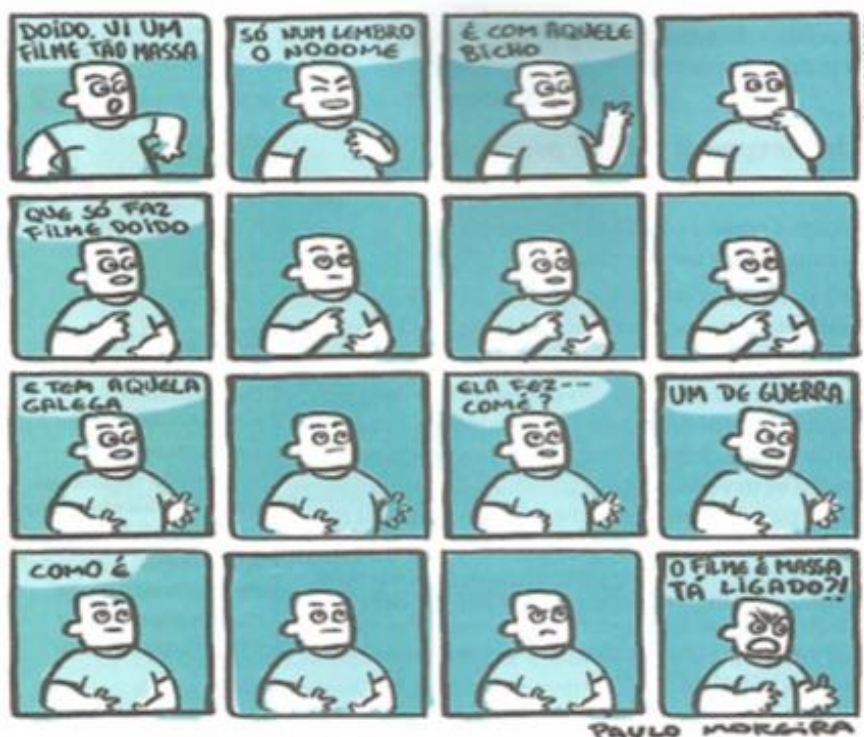
Nessa perspectiva, o falante tende a recorrer à marca de plural somente em um dos termos, geralmente no primeiro. Compreende-se que a marca de plural em uma das palavras sugere o plural para as restantes, portanto não há a necessidade de escrevê-la ou pronunciá-la. Essa é uma variante que não marca o plural em todos os termos expressos na sentença, conforme assegura alguns estudiosos da teoria variacionista.

Observamos que não há solicitação de reescrita da fala do personagem inserindo o plural. Essa atitude demonstra que os autores entendem que, se houvesse a inclusão do /s/ na expressão, descaracterizaria a identidade linguística do personagem, uma vez que a variedade linguística que não marca o plural é uma de suas particularidades. A questão demonstra que na língua existem várias possibilidades de emprego. Assim, o estudante pode constatar, mais uma vez, que a língua é invariável, apenas, na norma-padrão.

Tomemos a Figura 26 para a próxima atividade, em que os autores apresentam um personagem comentando, empolgado, sobre um filme a que ele assistiu e do qual gostou muito. A tirinha de Paulo Moreira trabalha a variação diatópica.

Figura 26 – Tira de Paulo Moreira – 9º ano

5 Leia esta tira produzida pelo cartunista paraibano Paulo Moreira.



A língua nas ruas

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

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

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

adjetivo de dois gêneros

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

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

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

[B] Brasil

[N.E.] Nordeste

[inform.] informal

[MG] Minas Gerais

[BA] Bahia

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

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

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018d, p. 39).

Nos primeiros quadrinhos da tira apresentada na Figura 26, há um personagem que tenta se lembrar do nome do filme a que ele assistiu, mas não consegue. Em seguida, ele procura associar os atores principais ao filme para, então, se lembrar. Após fazer muito esforço e mesmo

assim não se recordar dos atores ou do filme em si, ele conclui que o importante é o fato de o filme ser muito bom. Para nossas análises, iremos investigar as questões da letra “b”, letra “c”, letra “d” e letra “e”.

Os autores apresentam na questão da letra “b” a definição, o significado e a classe gramatical do termo “massa”, no “Grande Dicionário Houaiss da língua portuguesa”. Em seguida, é solicitada a identificação das outras informações expostas pelo dicionário sobre o termo “massa” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018d, p. 39). A questão tem o intuito de mostrar ao aluno que o signo linguístico “massa”, além de ser informal, é utilizado em algumas regiões do Brasil, como no Nordeste, principalmente na Bahia e no Sudeste, no estado de Minas Gerais. Ressaltamos que a variação geográfica ocorre entre falantes de nações que compartilham a mesma língua, entre localidades de um mesmo território, por exemplo, estados com falantes que vivem em grandes cidades, outros que residem nas cidades do interior e aqueles que moram em áreas rurais.

Na letra “c”, é preciso reconhecer a expressão “doido” como uma gíria utilizada pelo personagem para se referir a seu interlocutor. Além disso, a questão pede que o aluno aponte a expressão utilizada por Urbanoide, na atividade anterior, apresentada na Figura 25, que trata da gíria “véio” e tem o mesmo sentido de “doido” nessa questão (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018d, p. 39). É importante esclarecer que as gírias representam características linguísticas de determinados grupos que, às vezes, podem ser alvo de preconceito, de estigmas e estereótipos. Por isso, é relevante o trabalho com esse recurso linguístico para diminuir a sua marginalização.

Na letra “d”, Ormundo e Siniscalchi (2018d, p. 39) afirmam que os personagens de Diogo Salles e de Paulo Moreira empregam a expressão “tá ligado”. Os autores pedem que o aluno informe que grupos sociais utilizam essas formas linguísticas (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018d). Espera-se que o educando perceba que jovens e adolescentes costumam usar esse tipo de termo. Podemos destacar que as gírias são muito utilizadas por esses falantes, no entanto, esse recurso linguístico, atualmente, compõe o repertório de todas as classes sociais, seja entre grupos fechados, como de jogadores de futebol e roqueiros que utilizam gírias específicas, seja de falantes comuns que as empregam sem ter conhecimento de que se trata de gírias, pois algumas delas estão em dicionários e gramáticas normativas por se tornarem muito popularizadas. Podemos destacar, como exemplo, a gíria “legal”, que antigamente foi discriminada e estigmatizada, e hoje é amplamente utilizada.

A questão da letra “e” tem o propósito de mostrar que, mesmo em se tratando das gírias utilizadas pelos jovens, provavelmente, elas não serão as mesmas, apenas parecidas por serem

utilizadas por falantes de regiões diferentes (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018d). Cada localidade possui formas específicas de usar a língua que estão relacionadas ao contexto, gerações, entre outros fatores que influenciam a variação diatópica.

Considerando o tema variação linguística apresentado na coleção, concluímos que Ormundo e Siniscalchi (2018d) recorreram a alguns gêneros textuais como: anúncio, animação, canção, cartum, tirinha, entre outros, para tratar da variação linguística por meio da interpretação e compreensão do assunto. Entre os recursos linguísticos utilizados, as gírias tiveram maior destaque. As atividades auxiliam o aluno na percepção das especificidades da língua materna, na compreensão da variação linguística e suas diferentes manifestações provocadas pelas práticas sociais de uso que perpassam o contexto escolar.

Finalizada a análise da coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, apresentaremos as investigações sobre a coletânea “Geração alpha: língua portuguesa”, de Costa e Marchetti (2018), Costa, Nogueira e Marchetti (2018), Nogueira, Marchetti e Scopacasa (2018) e Nogueira, Marchetti e Cleto (2018).

3.3 Análise da coleção “Geração alpha: língua portuguesa”

A coleção, segundo o Guia Digital do PNLD 2020, está centrada em uma perspectiva “sociointeracionista” (BRASIL, 2019). Sobre a diversidade linguística, a coleção apresenta conceituações sobre variação linguística, variedade regional, variedade situacional, variedade social, variedades urbanas de prestígio, preconceito linguístico, norma-padrão, linguagem formal e informal com atividades que privilegiam a fala, sobretudo, utilizando as gírias e as variedades regionais.

Além disso, os autores utilizam textos variados, canções, contos e tirinhas nas seções destinadas ao funcionamento da língua. A variação linguística, também, está presente em atividades elaboradas para os estudos gramaticais normativos e ortográficos. Assim, apresentamos, na Figura 27, as capas da coleção “Geração alpha: língua portuguesa”, destinada aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Figura 27 – Capas da coleção “Geração alpha: língua portuguesa”



Fonte: Costa e Marchetti (2018), Costa, Nogueira e Marchetti (2018), Nogueira, Marchetti e Scopacasa (2018) e Nogueira, Marchetti e Cleto (2018).

Nas capas da coleção exposta na Figura 27, constam o nome dos autores e, diferentemente das coleções anteriores, essa coletânea possui autores variados. A obra do 6º ano foi elaborada por Cibele Lopresti Costa e Greta Marchetti. O livro do 7º ano foi desenvolvido por Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti e Everaldo Nogueira. O volume do 8º ano conta com os autores Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Maria Virgínia Scopacasa. E, por fim, a obra do 9º ano foi elaborada por Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Mirella L. Cleto.

Todos os livros apresentam imagens ilustrativas diversificadas com diferentes pessoas em variados ambientes. Acrescentado a isso, encontra-se a especificação do componente curricular destinado à língua portuguesa. Além disso, na capa, consta o selo da SM Edições com a exposição do quadriênio da coleção desenvolvida para os anos de 2020, 2021, 2022 e 2023, além da tarja com os dizeres “venda proibida”.

Podemos observar o logo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgãos responsáveis pela aquisição e distribuição gratuita de livros e materiais didáticos para o apoio à prática educativa das escolas públicas, contemplando os quatro níveis da Educação Básica: Educação Infantil; Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Ensino Fundamental – Anos Finais; Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Em seguida, consta uma minibiografia dos autores. A docente Cibele Lopresti Costa é “[...] bacharela em Letras, mestra em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo (PUC)”. Além de ter doutorado “[...] em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), é professora de Língua Portuguesa e Literatura na rede particular”. A bacharela e licenciada em Letras Greta Marchetti é “mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)”, “doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP, professora e Coordenadora de Língua Portuguesa na rede particular” (COSTA; MARCHETTI, 2018, p. 1).

Everaldo Nogueira tem bacharelado e licenciatura “[...] em Letras pela Universidade de Guarulhos (UNG). [É] especialista em Língua Portuguesa pela Universidade São Judas Tadeu (USJT). Mestre e doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)”. Ocupa o cargo de professor e coordenador de Língua Portuguesa em escolas particulares. A Professora e Coordenadora de Língua Portuguesa da rede particular “Mirella L. Cleto é bacharela e licenciada em Letras pela USP [...]” (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018, p. 1).

E, por fim, a professora “Maria Virgínia Scopacasa [é] bacharela e licenciada em Letras pela (PUC). Coordenadora de Língua Portuguesa na rede particular” (NOGUEIRA; MARCHETTI; SCOPACASA, 2018, p. 1).

A obra também conta com a “Apresentação” da coleção para o aluno. Os autores declaram que o propósito da coletânea é tornar os jovens autônomos e críticos para superarem os obstáculos de um mundo globalizado e tecnológico que conta com diversas formas de linguagem e muita informação (COSTA; MARCHETTI, 2018). Posteriormente, os autores apresentam o “Conheça seu livro”, assim, é exposta a finalidade e função das unidades, capítulos, seções e boxes. Diante disso, no Quadro 3, apresentamos, de modo simplificado, as seções e boxes dos volumes.

Quadro 3 – Seções e boxes da coleção “Geração alpha: língua portuguesa”

Seções	Boxes
Texto em estudo	Anote aí!
Uma coisa puxa a outra	Valor
Língua em estudo	Ampliação
A língua na real	Relacionando
Escrita em pauta	Indicação
Agora é com você!	Glossário
Atividades	Múltiplas linguagens
Atividades integradas	Linguagens do seu texto
Ideias em construção	Etc. e Tal

Fonte: Costa e Marchetti (2018), Costa, Nogueira e Marchetti (2018), Nogueira, Marchetti e Scopacasa (2018) e Nogueira, Marchetti e Cleto (2018).

A coleção conta com quatro livros destinados aos anos finais do Ensino Fundamental. O livro do estudante tem oito unidades compostas por dois ou três capítulos. Cada unidade é iniciada por uma ilustração e indagações sobre o conteúdo que será tratado. Além disso, é apresentado um texto que conduz as atividades em diferentes seções e subseções (BRASIL, 2019).

No livro do 6º ano, as atividades destinadas à variação linguística se apresentam todas na Unidade 2, denominada “Conto popular”, no capítulo 1 “Histórias daqui”, seção “Língua em estudo”, subseção “Variação linguística: variedades regionais”. No capítulo 2 “Contos de lá”, a variação linguística está expressa na seção “Língua em estudo”, subseção “Variação linguística: variedades situacionais e sociais”. Outra subseção em que encontramos a variação linguística é denominada “Atividades”.

O conteúdo da variação linguística no 9º ano inicia-se na obra na Unidade 1, intitulada “Conto psicológico e conto social”, no capítulo 2 “Um por todos”, seção “Escrita em pauta”, subseção “Ortoépia e prosódia”, e na Unidade 5, intitulada “Roteiro de TV e roteiro de cinema”, no capítulo 1 “Para a telinha”, seção “A língua na real”, subseção “A concordância verbal e a variação linguística” e na unidade 6, denominada “Artigo de opinião e lei”, no capítulo 1 “Argumentos que geram reflexão”, na seção “A língua na real”, subseção “Regência verbal: norma e variações”.

A seguir, trataremos das atividades selecionadas no livro do 6º ano do Ensino Fundamental.

3.3.1 Análise da coleção “Geração alpha: língua portuguesa”, elaborada para o 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais

A primeira atividade, conforme apresenta a Figura 28, utiliza um trecho do conto “Os dois papudos” para abordar a variação diatópica.

Figura 28 – Variação linguística: variedades regionais – 6º ano

1. Leia o trecho a seguir, retirado do conto “Os dois papudos”.

Enquanto pinicava as cordas, prestava atenção às palavras dos dançarinos.
Eles entoavam:
Segunda, terça
Quarta, quinta...

- a) Identifique nesse trecho uma expressão relacionada ao ato de tocar viola.
- b) Considerando a situação apresentada no conto, o que essa expressão significa?
- c) Reescreva a frase em que a expressão é utilizada, substituindo-a pelo significado indicado na resposta do item *b*.
- d) Após a reescrita, que mudança é possível observar na frase?
- e) Em sua opinião, por que essa expressão foi usada por quem registrou o conto?
- f) Que relação pode ser estabelecida entre a expressão e o gênero conto popular?

Fonte: Costa e Marchetti (2018, p. 50).

Para a atividade expressa na Figura 28, os autores utilizaram um fragmento do conto “Os dois papudos”, que retrata uma festa típica com música e dança. Iremos analisar a letra “e” e letra “f”. A letra “e” questiona o motivo de o conto ter sido registrado utilizando termos da oralidade reproduzidos na escrita (COSTA; MARCHETTI, 2018). O propósito dos autores é evidenciar a importância de manter as peculiaridades das palavras e expressões manifestadas na fala quando ocorre a necessidade de reproduzi-las na grafia. É imprescindível que o aluno entenda que a preservação dos aspectos típicos da oralidade no conto representa provavelmente formas linguísticas autênticas de algumas comunidades de falantes.

Observamos que, mesmo contrariando os recursos linguísticos convencionados socialmente pela elite, com o propósito de manter o domínio sobre a língua com o uso contínuo da norma-padrão, a questão procurou mostrar que, dependendo do contexto, a escrita embasada nas regras normativas não pode se sobrepor às expressões típicas da oralidade. Nesse aspecto, os livros didáticos desempenham um papel relevante para definir novos critérios para o ensino da língua portuguesa, em que a oralidade também seja utilizada como possibilidade de aprendizagem da língua.

Na questão da letra “f”, é necessário deduzir a relação entre “pinicava as cordas” e o gênero textual conto popular (COSTA; MARCHETTI, 2018, p. 50). A questão promove a reflexão sobre a importância de manter as características dos relatos orais. Consideramos que

esse tipo de atividade expande a competência comunicativa do educando apresentando as formas linguísticas adquiridas naturalmente no ambiente social e familiar.


A Figura 29 apresenta a música “Óia eu aqui de novo”, escrita por Antônio Barros e interpretada por Luiz Gonzaga. A atividade trabalha a variação geográfica por meio da letra da música.

Figura 29 – Letra da música "Óia eu aqui de novo" – 6º ano

1. Leia a letra de música abaixo e responda às questões.

Óia eu aqui de novo

Óia eu aqui de novo xaxando	Vem cá morena linda
Óia eu aqui de novo para xaxar	Vestida de chita
Vou mostrar pr'esses cabras	Você é a mais bonita
Que eu ainda dou no couro	Desse meu lugar
Isso é um desaforo	Vai, chama Maria, chama Luzia
Que eu não posso levar	Vai, chama Zabé, chama Raque
Que eu aqui de novo cantando	Diz que tou aqui com alegria
Que eu aqui de novo xaxando	Seja noite ou seja dia
Óia eu aqui de novo xaxando	Eu tô aqui pra ensinar xaxado
Óia eu aqui de novo mostrando	Eu tô aqui pra ensinar xaxado
Como se deve xaxar	Eu tô aqui pra ensinar



Antônio Barros. *Óia eu aqui de novo*. Intérprete: Luiz Gonzaga. Disponível em: <<http://luizluagonzaga.mus.br/site/2009/01/27/ia-eu-aqui-de-novo/>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

- a) Qual é o significado da palavra *xaxado*? Se necessário, procure no dicionário.
- b) Na primeira estrofe, o eu lírico revela um objetivo. Qual?
- c) Que termo da primeira estrofe está em desacordo com a norma-padrão?
- d) Qual é o efeito produzido pelo uso dessa expressão da forma como aparece no texto? Como essa palavra é registrada na norma-padrão?
- e) Cite um verso da música que caracteriza uma fala regional.

Fonte: Costa e Marchetti (2018, p. 51).

A canção, apresentada na Figura 29, retrata alguém que voltou para dançar e ensinar uma dança típica. Iremos trabalhar nessa atividade as questões da letra “a”, letra “c”, letra “d” e letra “e”. Na letra “a”, os autores pedem que seja explicado o significado da palavra *xaxado*, que, segundo Costa e Marchetti (2018, p. 51), “é uma dança popular originada no sertão de Pernambuco”. A atividade utiliza a canção para trabalhar a variação diatópica, proporcionando

a divulgação da cultura das diferentes localidades do Brasil. Desse modo, o aluno pode conhecer melhor algumas características de regiões, como a do Nordeste, que talvez sejam desconhecidas para ele.

Na letra “c” os autores questionam sobre “que termo da primeira estrofe está em desacordo com a norma-padrão”. O educando precisa observar que o termo “óia” na norma-padrão significa “olha” (COSTA; MARCHETTI, 2018, p. 51). A questão não busca conduzir o aluno a explorar efetivamente a variação linguística, mas a trabalhar normas gramaticais prescritivas. Assim como os teóricos que defendem a reeducação sociolinguística, consideramos que a insistência em atividades de reescrita de uma forma linguística para outra perpetua a noção de que a norma-padrão possui regras, enquanto a variação linguística é destituída de normas. Observamos que a maioria das atividades destinadas à variação linguística do 6º ano influencia o aluno a vincular a oralidade à incorreção, disseminando a rejeição a determinados signos linguísticos. Grande parte das questões propostas pelos autores dessa obra apresenta a norma-padrão como a única referência de língua admissível em qualquer ocasião.

A letra “d” pede ao aluno que descreva o efeito produzido pelo uso da expressão “óia” como aparece no texto e reescreva o vocábulo de acordo com as regras da gramática normativa (COSTA; MARCHETTI, 2018, p. 51). A atividade usa uma expressão típica da oralidade, responsável pela identidade do falante, para, em seguida, invalidar a variação linguística, solicitando a sua reestruturação por meio do uso normativo da língua. A atividade poderia trabalhar a variação linguística, pedindo a interpretação do significado da expressão, evitando a norma-padrão, e evidenciando as relações gramaticais mais próximas das variedades urbanas de prestígio às mais distantes. Dessa forma, o aluno poderia articular os seus conhecimentos linguísticos aplicando as formas monitoradas que exigem maior vigilância no emprego da língua que, certamente, ele terá adquirido na escola, até os usos mais casuais e espontâneos, incorporados naturalmente.

Assim, o aluno poderia trabalhar com os fenômenos linguísticos embasados nos usos reais da língua para que fosse possível a compreensão de que diferentes formas linguísticas podem descrever um mesmo fato. As práticas de linguagem necessitam apresentar os diversos níveis de formalidade para que o aluno faça progresso no uso das estruturas linguísticas disponíveis em seu repertório. Diante disso, será possível a percepção da flexibilidade da língua e a noção de aplicabilidade apropriada, dependendo da situação e contexto.

A maioria dos livros didáticos assevera que a conversão da variação linguística para a norma-padrão é uma questão de adequação, mas, geralmente, as atividades não trazem nenhuma contextualização que apresente uma situação ou circunstância contextual, ou discursiva propícia para que o aluno perceba a necessidade da transformação de uma prática de linguagem para outra.

A letra “e” solicita a citação do verso da música que caracteriza uma fala regional. Para essa questão, o aluno precisa perceber que “Vou mostrar pr’esses cabras” é uma marca típica da oralidade (COSTA; MARCHETTI, 2018, p. 51). Seria relevante que os autores salientassem que também ocorre variação linguística entre os falantes das variedades urbanas de prestígio, tanto em situações formais quanto casuais.

A atividade seguinte utiliza um texto de 1911 intitulado “Brinquedos e Cantos infantis”, publicado pelo Almanach do Tico-Tico, para tratar da variação diacrônica, conforme expõe a Figura 30:

Figura 30 – Texto “Brinquedos e cantos infantis” – 6º ano

2. Leia o texto a seguir, escrito em 1911.

Brinquedos e cantos infantis

Muitos dos pequenos leitores d’este Almanach, principalmente os do sul, desconhecem alguns brinquedos e cantos infantis, commummente usados no norte do paiz.

D’estes brinquedos grande parte tem musica propria mais ou menos melodiosa, cantada em côro pelas creanças, que se munem para esse fim. Muitos são antiquissimos; remontam aos tempos coloniaes e foram trazidos pelos portugueses que, como todos sabem, foram os descobridores e colonizadores do Brazil.

Um dos mais antigos é, por certo, a *Ciranda*, tambem um dos mais conhecidos e populares.

Almanach do Tico-Tico, Rio de Janeiro, p. 45, 1911.

- Quem era, provavelmente, o público leitor desse texto?
- Identifique palavras do texto cuja grafia é diferente da adotada atualmente.
- Imagine que você trabalha em uma revista e precisa editar essa matéria para adequá-la à norma-padrão atual. Reescreva o texto no caderno, fazendo as adequações necessárias à nova situação de comunicação.

Fonte: Costa e Marchetti (2018, p. 51).

O texto “Brinquedos e Cantos infantis”, apresentado na Figura 30, procura mostrar ao estudante as mudanças que ocorrem na ortografia. Para nossas análises, iremos nos centrar nas

questões da letra “b” e letra “c”. A letra “b” solicita que sejam identificadas palavras do texto como: “d’este”, “Almanach”, “commummente”, “paiz”, “musica”, “propria”, “côro”, “creanças”, “antiquissimos”, “coloniaes”, “Brazil” e “tambem”, cuja escrita atual difere da apresentada no fragmento do texto (COSTA; MARCHETTI, 2018, p. 51). A questão tem como propósito evidenciar como o processo histórico modifica a escrita e o sentido de algumas palavras.

Consideramos que seria relevante que a atividade relacionasse as discrepâncias entre alguns signos linguísticos em desuso, mas que constituem as gramáticas normativas atuais e que, continuam sendo ensinadas nas escolas e nos livros didáticos, mesmo não fazendo parte dos usos linguísticos reais contemporâneos. Nesse aspecto, podemos apresentar, como exemplo, a segunda pessoa do plural, “vós”, que, conforme as pesquisas da Sociolinguística, não é utilizada praticamente por nenhum falante brasileiro. Com base nisso, consideramos que não é suficiente a questão mostrar as mudanças ocorridas na língua antigamente, visto que esses recursos linguísticos estão estabelecidos há muitos anos. É necessário também evidenciar as modificações atuais para o aluno perceber que a renovação linguística acontece continuamente.

O aluno precisa ser conscientizado sobre as mudanças e inovações que estão ocorrendo agora em sua língua, pois a variação linguística não aconteceu somente no passado, mas, também, atualmente. Enquanto a língua portuguesa for utilizada fluentemente entre os falantes nativos, ela estará constantemente em transformação. Esse fato não acontece com línguas mortas, como é o caso do latim, ou línguas extintas, como as várias línguas indígenas dos povos que habitavam o Brasil e tiveram sua identidade linguística e cultural aniquilada.

A questão da letra “c” cria uma situação hipotética na qual o aluno trabalha em uma revista e precisa editar essa matéria adequando-a à nova situação de comunicação, além disso, é requerida a reescrita no caderno com a reelaboração do texto (COSTA; MARCHETTI, 2018). A atividade apresenta uma situação em que o aluno consegue compreender a necessidade de modificação de uma estrutura linguística para outra. No entanto, o aluno pode inferir que as revistas e os setores jornalísticos utilizam somente a norma-padrão, generalizando o uso da língua e/ou classificando determinados meios de comunicação como de uso exclusivo da norma-padrão. Por isso, seria relevante a questão esclarecer que, conforme o público e a finalidade, empregam-se diferentes recursos linguísticos mesmo no gênero jornalístico.

A próxima atividade, exposta na Figura 31, apresenta o trecho do texto “Trezentas onças”, de João Simões Lopes Neto, para introduzir a atividade sobre a variação diatópica.

Figura 31 – A variação linguística e a caracterização de personagens – 6º ano

1. Leia o trecho a seguir.

Trezentas onças

— Pois, amigo! Não lhe conto nada! Quando botei o pé em terra na ramada da estância, ao tempo que dava as — boas-tardes! — ao dono da casa, aguntei um tirão seco no coração... não senti na cintura o peso da guaiaca!

Tinha perdido trezentas onças de ouro que levava, para pagamento de gados que ia levantar.

E logo passou-me pelos olhos um clarão de cegar, depois uns coriscos tirante a roxo... depois tudo me ficou cinzento, para escuro...

Eu era mui pobre — e ainda hoje, é como vancê sabe... —; estava começando a vida, e o dinheiro era do meu patrão, um charqueador, sujeito de contas mui limpas e brabo como uma manga de pedras...

Assim, de meio assombrado me fui repondo quando ouvi que indagavam:

— Então, patrício? Está doente?

— Obrigado! Não, senhor, respondi, não é doença; é que sucedeu-me uma desgraça: perdi uma dinheirama do meu patrão...

— A la fresca!...

— É verdade... antes morresse, que isto! Que vai ele pensar agora de mim!...

— É uma dos diabos, é...; mas não se acoquine, homem!

Nisto o cusco brasino deu uns pulos ao focinho do cavalo, como querendo lambê-lo, e logo correu para a estrada, aos latidos. E olhava-me, e vinha e ia, e tornava a latir...

Ah!... E num repente lembrei-me bem de tudo.

Parecia que estava vendo o lugar da sesteada, o banho, a arrumação das roupas nuns galhos de sarandi, e, em cima de uma pedra, a guaiaca e por cima dela o cinto das armas [...]; tudo, vi tudo.

Estava lá, na beirada do passo, a guaiaca. E o remédio era um só: tocar a meia rédea, antes que outros andantes passassem. [...]

João Simões Lopes Neto. *Contos gauchescos*. Porto Alegre: Globo, 1976.

- A que se refere a palavra *onças* no título? Se for necessário, pesquise o significado dela em um dicionário.
- De que outra forma esse título poderia ser compreendido?

Fonte: Costa e Marchetti (2018, p. 52).

O texto exposto na Figura 31 apresenta o léxico do vaqueiro gaúcho por meio de expressões regionais. A letra “a” solicita que o aluno deduza o sentido da palavra “onças” do título do texto. O vocábulo “onças” se refere a “[...] uma antiga moeda de ouro utilizada no Brasil e em diversos países, como Argentina, Bolívia e Colômbia” (COSTA; MARCHETTI, 2018, p. 52). A questão promove oportunidade de o aluno conhecer a variedade linguística da região Sul do país. Na letra “b”, o aluno precisa perceber que, dependendo da região, o título

pode ser interpretado como se estivesse se referindo ao animal onça (COSTA; MARCHETTI, 2018).

Consideramos que, além de privilegiar a variação diatópica, os autores potencializariam a questão se fosse abordada a variação diacrônica, diafásica e diastrática. Poderia ser solicitada ao aluno a reelaboração do texto utilizando palavras que não são usadas atualmente, além do emprego de outros gêneros textuais para abordar a oralidade e a escrita em que o personagem estivesse em variados contextos, como em uma prova escrita, enviando *e-mail* para um cliente, falando ao celular com o amigo roqueiro, entre outras. O aluno também poderia desenvolver situações comunicacionais que envolvessem falantes de gerações diferentes ou entre homens e mulheres, assim como entre grupos de diferentes estratos sociais. Desse modo, a questão poderia expandir o conhecimento sobre os diversos fatores que provocam a heterogeneidade da língua.

Nessa atividade, os autores procuraram trabalhar as variedades sociais, conforme a Figura 32 expõe:

Figura 32 – A invasão da Tiponite aguda – 6º ano

3. Leia a tira a seguir inspirada em um fenômeno linguístico.



Adão Iturrusgarai.

- Qual é o termo que se repete na tira?
- Na tira, em que situações o termo identificado é usado?
- O termo identificado é uma **gíria**, ou seja, uma variedade ligada a um grupo social. A princípio esse termo era comum na fala de alguns adolescentes, com o tempo passou a ser adotado por outros grupos. Qual é a intenção do cartunista ao usar o termo nas situações apresentadas?
- De que forma o título da tira se relaciona com essa intenção do cartunista?

4. Você observou o uso de uma gíria na atividade anterior.

- Você costuma usar gírias? Já foi criticado por usá-las? Em que situações?

Fonte: Costa e Marchetti (2018, p. 63).

Na tira intitulada “A invasão da Tiponite aguda”, apresentada na Figura 32, Costa e Marchetti (2018, p. 63) abordam em cada quadrinho o uso diferenciado da palavra “tipo” em situações diferentes do cotidiano.

Observamos que os autores procuraram evidenciar os usos linguísticos utilizados por determinados grupos sociais. Sabemos que certos grupos, como os dos jovens, adotam alguns comportamentos, principalmente os linguísticos, como forma de identidade, reconhecimento ou aprovação. Mesmo em diferentes locais, o uso de certas formas linguísticas como as gírias, que são hábitos linguísticos coletivos, é perpetuado e conservado por determinada geração.

As formas linguísticas inovadoras, como as gírias, são consideradas formas criativas de uso da língua pelos teóricos da Sociolinguística. Consideramos essa atividade importante, pois sabemos que os usuários das gírias são comumente discriminados, por esse motivo é relevante o aluno ser conscientizado que existem formas linguísticas que divergem dos padrões normativos da língua. Observamos que os autores se fundamentaram nas perspectivas da Sociolinguística, que defende que os usos linguísticos não devem ser condicionados a julgamentos como bons ou ruins, melhores ou piores, positivos ou negativos, visto que, em toda comunidade de fala, existem diversos tipos de usos da língua. Entretanto, é pertinente que o aluno tenha noção de que certas variedades linguísticas são valorizadas por questões sociais, políticas e culturais e não estruturais da língua. É por esse motivo que, muitas vezes, a variedade de prestígio se sobrepõe às demais, provocando segregações.

É importante que os livros didáticos conscientizem os alunos de que o domínio da variedade de prestígio não está associado à competência comunicativa, cognitiva ou intelectual, mas à desigualdade social que impede que determinados estratos da sociedade tenham oportunidades iguais de acesso à educação de qualidade.

Consideramos imprescindível o ensino da norma-padrão por ser o uso linguístico exigido em várias situações da vida do educando, mas destacamos também a valia da abordagem do uso das gírias nas atividades destinadas à variação linguística, pois reconhecemos que essa forma linguística costuma ser evitada pelas instituições escolares. Mesmo com as novas políticas educacionais, é possível percebermos que o uso das gírias pelos livros didáticos é algo pontual, sendo empregadas em situações e contextos muito específicos. Além disso, as gírias utilizadas nas atividades são as já reconhecidas nos dicionários e gramáticas. As gírias que costumam ser próprias de grupos dissidentes não costumam ser inseridas nos livros didáticos.

Para a próxima atividade, os autores utilizam um glossário, conforme a Figura 33 expõe, para tratar da variação diastrática.

Figura 33 – Glossário do surfista – 6º ano

4. Crie um diálogo entre dois surfistas que se encontram na praia, inserindo palavras ou expressões usualmente empregadas por pessoas desse grupo. Para isso, consulte o quadro a seguir, que traz algumas gírias usadas por surfistas.

GLOSSÁRIO DO SURFISTA			
<i>Big rider</i>	surfista que gosta de pegar ondas grandes e sabe surfar nelas	<i>Marrento</i>	peessoa convencida, "que se acha"
<i>Cabuloso</i>	perigoso; esquisito	<i>Point</i>	qualquer local ou lugar; lugar badalado
<i>Casca grossa</i>	surfista muito bom em certas manobras; uma situação difícil	<i>Trip</i>	viagem para praticar surfe
<i>Drop</i>	ato de descer a onda (dropar)	<i>Vaca</i>	tombo; queda na onda

Fonte: Costa e Marchetti (2018, p. 64).

A atividade apresentada na Figura 33 disponibiliza um quadro com o vocabulário usado por um grupo social específico (COSTA; MARCHETTI, 2018). É solicitado que o aluno elabore uma conversa entre dois surfistas na praia. A atividade pretende trabalhar a variação linguística por um viés muito conhecido do aluno, as gírias. A atividade ajuda no combate ao preconceito linguístico e na supremacia da norma-padrão, desconstruindo a cultura arraigada nos livros didáticos de privilegiar um único modelo de língua.

Os autores estimulam o aluno a recorrer às gírias, que são manifestações características da variação linguística. A questão poderia conduzir o aluno a refletir sobre quais fatores provocam o aparecimento das variedades linguísticas, inclusive as gírias, como podemos identificá-las e entendê-las com os grupos que as utilizam e os motivos que os conduzem a selecionar esse tipo de recurso comunicativo. Para isso, poderiam ser propostas entrevistas virtuais com surfistas reais.

3.3.2 Análise da coleção “Geração alpha: língua portuguesa”, elaborada para o 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais

Na primeira atividade do 9º ano, os autores procuraram trabalhar a variação diatópica por meio de uma canção popular, conforme apresenta a Figura 34:

Figura 34 – Canção popular – 9º ano

2. Leia os versos abaixo, tirados de uma canção popular.

Oiê, muié rendera
 Oiê, muié rendá
 Tu me ensina a fazê renda
 Que eu te ensino a namorá

Domínio público.

- a) Os verbos *fazê* e *namorá* estão no infinitivo, mas não foram grafados de acordo com a norma-padrão. Qual é a grafia deles na norma-padrão?
- b) Em sua opinião, por que esses versos foram escritos com essa grafia?
- c) Nesses versos, outras duas palavras foram grafadas procurando reproduzir a pronúncia popular típica de algumas regiões do país. Escreva, no caderno, quais são essas palavras.
- d) A pronúncia dessas palavras pode ser considerada adequada? Explique.

Fonte: Nogueira, Marchetti e Cleto (2018, p. 34).

A atividade abordada pela Figura 34 utiliza o trecho de uma canção popular para demonstrar as características linguísticas comuns de determinadas localidades do Brasil em comparação com a norma-padrão. Na letra “a”, os autores identificam dois verbos utilizados na canção que estão em desacordo com a gramática normativa (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018). A proposta da questão é a substituição da variação linguística pela norma-padrão. A influência que a língua exerce na inclusão e/ou exclusão social, como nessa questão, reforça a ideologia de que a norma-padrão é compatível com a escrita e a fala não.

Esse tipo de questão não aprimora a competência do aluno em desenvolver a habilidade de distinguir em quais contextos comunicativos cada uso da língua é pertinente, pelo contrário, produz uma dualidade entre a língua falada e a escrita, variação regional e norma-padrão. Os autores conduzem o aluno a fazer uma simples substituição de um recurso linguístico por outro, sem propor nenhuma reflexão crítica. Nesse sentido, essa prática de conversão da variação linguística para a norma-padrão rompe com o propósito do compositor em ressaltar as peculiaridades da fala expressas na canção popular, símbolo da pertença identitária de uma comunidade de falantes.

Na letra “b”, é essencial que o aluno opine sobre o motivo de os versos terem sido reproduzidos com traços da oralidade para a escrita (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018). O propósito foi conscientizar o aluno sobre a realidade da língua, isto é, o educando precisa saber que existem certos signos linguísticos que não são encontrados nas gramáticas

normativas, mas que continuam sendo construções linguísticas legítimas do português brasileiro.

A letra “c” permanece no assunto sobre a reprodução de palavras típicas da oralidade na escrita (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018). Sabemos, embasados nos apontamentos da Sociolinguística, que toda língua está sujeita a mudanças, seja nas questões fonéticas ou fonológicas, na formação, criação ou modificação das palavras, seja nas estruturas sintáticas, semânticas e lexicais. Esses fenômenos se manifestam em condições geográficas que caracterizam os falantes de uma localidade para outra, questões sociais em que alguns falantes adquirem uma quantidade maior e diversificada de recursos linguísticos. Entretanto, os falantes que não dispõem do mesmo conjunto de habilidades linguísticas desses grupos sociais possuem competência comunicativa semelhante para interpretar e interagir com falantes de outras classes e/ou grupos sociais.

Dando prosseguimento, na questão da letra “d”, os autores solicitam a explicação sobre se a pronúncia dessas expressões pode ser considerada adequada (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018). Espera-se que o estudante reflita que essas expressões linguísticas são autênticas, diferentes da norma-padrão, que é uma língua com um modelo impossível de ser aplicado de forma contínua em situações de fala. Salientamos, com base na Sociolinguística, que as variedades da língua apresentam normas e regras próprias, portanto, não se pode desconsiderar a organização gramatical dessas formas linguísticas.

A próxima atividade sobre variação linguística é destinada a questões gramaticais, conforme a Figura 35 apresenta:

Figura 35 – A concordância verbal e a variação linguística – 9º ano

1. Leia esta fala de Maria.

MARIA

As horas da noite são curta, as do dia tarda tanto a passar.

- Examine a concordância de cada verbo com seu respectivo sujeito. Explique se, em cada um deles, o princípio básico de concordância foi seguido.

2. Agora, leia esta fala de Maria.

MARIA

Nóis recebemo a bênção do amor divino...

- a) As palavras *nóis* e *recebemo* não estão grafadas segundo a norma-padrão. O que determinou, no roteiro, essa forma de grafá-las? Segundo a gramática, essas palavras correspondem a que formas vigentes?
- b) Por meio da resposta ao item *a*, pode-se afirmar que, na fala de Maria, não houve aplicação da concordância verbal segundo a norma-padrão? Por quê?

3. Retome a reflexão que você fez na atividade 1. Dê um motivo de natureza linguística para o não uso da concordância verbal.

4. Releia o trecho a seguir, e preste atenção à concordância verbal.

os dias **vão** demorar tanto a passar
Ruidade que **fizero** co'essa criatura de Deus!

- Considerando o trecho acima e aqueles analisados nas atividades anteriores, podemos dizer que a ocorrência do não uso da concordância verbal segundo a norma-padrão é alta? Por quê?

5. Observe o anúncio, a seguir, retirado de uma página de classificados da internet.

Vende-se casas urgente – Paraíso do Tocantins
[...]
País: Brasil
Estado: Tocantins
Tipo de Operação: Oferta
Número de quartos: 2 ambientes

Disponível em: <<http://tocantins.nexolocal.com.br>>. Acesso em: 31 out. 2018.

- A concordância verbal no título “Vende-se casas urgente” está de acordo com as regras da norma-padrão? Explique sua resposta.

Fonte: Nogueira, Marchetti e Cleto (2018, p. 169).

As atividades expressas na Figura 35 são voltadas para a concordância verbal. Nogueira, Marchetti e Cleto (2018) utilizam algumas sentenças para tratar da variação linguística e das regras gramaticais normativas. Consideramos relevante esse posicionamento dos autores em conciliar a norma-padrão e a variação linguística, pois sabemos que as escolhas linguísticas são características do falante, como é o caso da fala de Maria, apresentada nas atividades.

Segundo a Sociolinguística, a adesão ou a exclusão da concordância pelo falante é um tipo de competição que ocorre devido a questões linguísticas externas ou internas. A opção em

utilizar ou não a concordância será motivada pelo maior uso de uma forma linguística sobre outra e dependerá do meio no qual o falante está inserido ou se é acometido por influência familiar, social, educacional e cultural.

Consideramos que os autores poderiam reforçar nas atividades os motivos que provocam essa influência e que a opção em utilizar determinada forma linguística não reduz ou incapacita o falante de compreender outras variedades linguísticas que não são as empregadas por ele, sendo isso é um dos fatores que provocam as variedades linguísticas. É imprescindível que o aluno saiba que, mesmo fazendo parte de uma mesma comunidade linguística, os falantes adotam comportamentos linguísticos específicos por fazerem parte de grupos sociais diferentes, possuírem profissões distintas, desfrutarem de *status* sociais diversos, deterem níveis de escolaridade diferenciados e idades variadas, entre outros fatores.

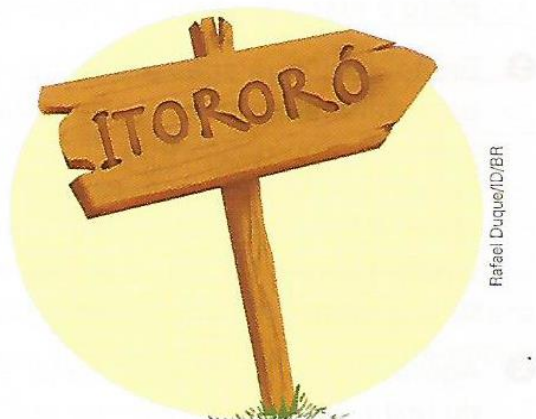
A Figura 36 apresenta a cantiga de roda intitulada “Fui no Itororó” com o propósito de trabalhar a variação linguística.

Figura 36 – Cantiga de roda “Fui no Itororó” – 9º ano

6. O trecho a seguir faz parte de uma cantiga de roda conhecida em muitas regiões brasileiras. Justifique o uso de uma regência que está em desacordo com as regras da norma-padrão da língua portuguesa.

Fui no Itororó

Eu fui no Itororó
 beber água e não achei.
 Achei bela morena,
 que no Itororó deixei.
 Aproveita minha gente
 Que uma noite não é nada
 Se não dormir agora
 Dormirá de madrugada
 [...]



Fonte: Nogueira, Marchetti e Cleto (2018, p. 203).

A atividade exhibe um trecho da cantiga de roda “Fui no Itororó”, conforme a Figura 36 apresenta. Os autores solicitam que o educando justifique o fato de a regência não concordar com as regras da gramática normativa. Enfatizamos que os autores afirmam que as cantigas de roda são parte da cultura nacional (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018). A atividade usa características da oralidade expressa na cantiga para, em seguida, anular o uso da língua em seu funcionamento real, propondo a substituição da variação linguística em função da estabilidade de uma língua abstrata e inerte como a da norma-padrão.

A atividade não possibilita uma comparação adequada da língua, pois é importante que o aluno saiba que dizer “Fui no Itororó” não é uma realização linguística, regional ou de falantes pouco escolarizados que utilizam signos linguísticos espontâneos, mas que, em situações que não exigem monitoramento, mesmo os falantes das variedades urbanas de prestígio utilizam regências inovadoras como “Fui no *shopping*”, “Fui no cinema”, “Fui no banheiro”, entre outras.

Assim, constatamos, na análise da coleção, que muitas questões normativas que, aparentemente, estão integradas aos estudos da variação linguística, são desarticuladas dos significados sociais. Com isso, as reflexões sobre a língua não ajudam a desenvolver atitudes investigativas que produzam discussões sobre o uso da língua veiculado à prática social. Como resultado, o aluno se torna um sujeito passivo em relação ao processo de apropriação dos recursos linguísticos, pois não assimila a língua de forma crítica e consciente, mas de modo mecanizado. Finalizadas nossas análises, no próximo capítulo, trataremos de apresentar a nossa proposta de intervenção.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Uma vez que analisamos os livros didáticos, desenvolvemos nossa proposta de intervenção utilizando os jogos digitais como suporte didático inovador para o ensino da variação linguística. Entendemos, assim como Verceze e Silvino (2008), que o livro didático não precisa ser o único recurso utilizado para a aplicação e desenvolvimento dos conteúdos escolares, é preciso outros instrumentos pedagógicos de apoio para o ensino-aprendizagem do alunado, que considerem a sua realidade. Nesse sentido, por considerarmos os jogos ambientes transformadores para a construção de novas práticas de aprendizado, diferentes das metodologias educativas tradicionais, elaboramos o jogo da memória para dispositivos móveis.

Concordamos com o posicionamento de Petry (2017, p. 34) ao afirmar que os jogos digitais são interdisciplinares ou transdisciplinares e “podem tomar conteúdos e elementos das linguagens e de outras formas de arte e comunicação e transformá-los de acordo com as necessidades de seu próprio meio”, favorecendo o desenvolvimento das habilidades motoras, ampliando a capacidade de concentração, ensinando regras e aprimorando a memória. Ademais, devido à ostensiva quantidade de atividades de variação linguística utilizadas para o ensino da norma-padrão, desenvolvemos o jogo digital com a intenção de oferecer aos professores outro instrumento didático, além do livro, para que a abordagem dada à variabilidade da língua possa ser discutida e ensinada baseada na perspectiva da Sociolinguística.

O suporte didático que encontramos para propormos novas abordagens a respeito da variação linguística foram os jogos digitais, devido à sua importância no ambiente escolar, visto que consideramos, assim como a BNCC, a indispensável contribuição das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, doravante TDIC, na aprendizagem dos alunos e na *práxis* docente. Assim, é pertinente apresentarmos uma breve explanação teórica sobre a importância dos jogos digitais no contexto escolar, com o intuito de evidenciarmos a eficácia desses instrumentos digitais quando utilizados para a educação. Além disso, iremos expor posteriormente um quadro com os vocábulos selecionados nos livros didáticos que compõem nosso jogo da memória.

As tecnologias digitais foram propostas por órgãos internacionais que regulam a educação, como a UNESCO, que propõe o uso de tecnologias para aliar o modelo tradicional de ensino a novos recursos didáticos. Nessa perspectiva, a UNESCO afirma que “a aprendizagem móvel pode ocorrer de várias formas: as pessoas podem usar aparelhos móveis

para acessar recursos educacionais, conectar-se a outras pessoas ou criar conteúdos, dentro ou fora da sala de aula” (UNESCO, 2014, p. 8).

O uso das TDIC no meio educacional conta com diversos artefatos digitais, associados a diferentes estratégias pedagógicas adaptadas às demandas e necessidades educacionais. Assim, “essa realidade traz desafios e oportunidades para os professores, caso pretendam cerrar fileiras com seus alunos em defesa de práticas pedagógicas inspiradoras, capazes de ir além da mera transmissão de informações”, uma vez que “a cultura digital promove novas demandas e instaura dinâmicas que desafiam autoridades, controles e medidas de desempenho pessoal, social, educacional e profissional” (SCHWARTZ, 2014, p. 17).

As TDIC são recomendadas pelos documentos oficiais para o uso nas instituições escolares há algum tempo. Os PCN, por exemplo, defendiam o uso das tecnologias digitais, afirmando que o aluno precisa “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir os conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 56). Todavia, as escolas relutavam ou não possuíam recursos para implantá-las.

Com a chegada da pandemia de Covid-19, a utilização desses instrumentos no processo de ensino-aprendizagem aumentou, provocando mudanças estruturais e organizacionais nas instituições educacionais. Os recursos tecnológicos passaram a ser uma realidade no contexto educacional, pois, em tempos de distanciamento social, as novas tecnologias tornaram-se grandes aliadas dos educadores.

Nesse panorama, os professores precisaram explorar novas formas de planejar as aulas, novos recursos para desenvolver atividades, aplicar avaliação e ensinar os conteúdos de forma remota. As escolas foram obrigadas a migrar repentinamente para o ambiente virtual. As plataformas digitais começaram a mediar o ensino no país, tornando-se o principal canal de comunicação entre o professor e o aluno. Diante desse cenário atípico, o professor precisou reinventar sua prática docente, e os jogos digitais foram um dos recursos que contribuíram no processo de ensino-aprendizagem, nesse período.

Conforme esclarecem Pimentel *et al.* (2021, p. 26), “com a disseminação e popularização dos jogos digitais, é perceptível a sua presença na vida cotidiana e a educação não tem como se opor a fazer uso de mecanismos que remetem o engajamento presente nesta metodologia, a fim de promover melhorias educacionais”. Nesse sentido, a busca pela promoção de avanços na educação deve fazer parte do trabalho docente, pela personalização de atividades e produção de situações de aprendizagens significativas, em consonância com novos contextos que porventura surjam, como na pandemia.

Os jogos digitais promovem o engajamento do aluno, potencializam os conhecimentos, auxiliam na coordenação, promovem a socialização, entre outros benefícios. Segundo Telles e Esteves (2021, p. 47), “os jogos digitais de hoje instanciam de maneira natural e eficaz muitos princípios que psicólogos, neurocientistas e educadores consideram críticos para o aprendizado”. As atividades lúdicas apresentadas nos jogos digitais conduzem o aluno a desenvolver estratégias para enfrentar os desafios que provocam estímulos ao raciocínio e a superar as circunstâncias reais do seu cotidiano.

Nessa perspectiva, Telles e Esteves (2021, p. 48) garantem que os jogos digitais “são um modelo de como ensinar às crianças tarefas e habilidades complexas e difíceis [...]”, por meio de interfaces atraentes e motivadoras, fornecem estratégias pedagógicas lúdicas, as quais estimulam a criatividade, a concentração, a socialização, entre outras contribuições. Marcuschi (2004), em consonância com os autores, também discorre sobre a importância das tecnologias no ensino, principalmente na aprendizagem da língua, visto que, nos meios digitais, surgem novos gêneros textuais, e outros são transformados, alguns realmente novos se desenvolvem, e vários outros são mesclados. Por esse motivo, os jogos digitais têm o intento de agregar novas linguagens e modos de funcionamento.

Os jogos são, segundo Silva (2016, p. 3), “[...] uma atividade natural para o ser humano que desde os tempos primitivos usa as competições e desafios dos jogos como atividade lúdica”. A autora acrescenta que os jogos estimulam diversas áreas cognitivas do aluno, desenvolvendo “[...] a atenção, concentração, a visão, habilidades estratégicas, raciocínio lógico, capacidade de responder aos estímulos rapidamente e motivação para não desistir mesmo não conseguindo encontrar a resposta correta” (SILVA, 2016, p. 19). Assim, os jogos digitais tornam-se versáteis, por serem compostos de diferentes metas, com vários níveis de dificuldade.

Ramos e Cruz (2021, p. 17) enfatizam que os jogos, “[...] para além de contextualizarem, abordarem e criarem situações para aplicação de conhecimentos e exercício de habilidades, proporcionam experiências divertidas”. Os estudantes são envolvidos pelos jogos digitais, porque se sentem desafiados, buscam conquistar as metas estipuladas pelos jogos. A experiência de estar em situações diferentes, com cenários e ações inimagináveis para a vida real, com desafios que proporcionam desenvolver conhecimentos para superar os obstáculos, torna o aluno o protagonista no seu processo de aprendizagem.

Tonéis (2017, p. 25) complementa dizendo que “o *game* possui essa característica de oferecer um ‘local’ de interesse comum, ou seja, nesse encontro do jogador no jogo, emergem inúmeras ocasiões para diálogos, argumentações e estratégias”. O jogador precisará ter

habilidades cognitivas e motoras para conquistar as recompensas, e essa conquista dependerá do aluno.

Dessa maneira, cabe ao professor utilizar esse instrumento didático em sala de aula, aproveitando suas vantagens com propósito básico de motivar o aluno a empenhar-se na busca por mais informações sobre o conteúdo abordado no jogo. Salientamos que nosso intuito, ao desenvolver o jogo digital, é propiciar ao aluno um panorama diferente do ensino tradicional da variação linguística.

Entendemos que uma das ferramentas para abordar a variação linguística, de forma criativa, são os jogos digitais, visto que os recursos tecnológicos nos possibilitam atingir o propósito de aproximar o aluno da variação linguística, no contexto de ensino-aprendizagem, e superarmos a relutância dos livros didáticos e professores em trabalhar a temática. Nesse sentido, procuramos inovar no tratamento da variação linguística, ao ultrapassar o ensino tradicional, pelo desenvolvimento de um *software*.

As diretrizes da BNCC apontam que a utilização dos recursos tecnológicos torna o aluno agente de seu próprio desempenho educacional. Devido ao:

[..] avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil (BRASIL, 2018, p. 61).

Além desses apontamentos, acrescentamos que, por ser um recurso tecnológico muito utilizado pelo aluno, mesmo com o retorno das aulas presenciais, a proposta do *software* de ensino e aprendizagem da variação linguística disponível para os celulares irá ampliar e dinamizar o estudo sobre a temática, uma vez que os *smartphones* são parte integrante do cotidiano dos estudantes. Finalizamos nossos apontamentos teóricos sobre os jogos digitais, artefatos importantes que utilizamos para desenvolvermos nossa proposta de intervenção. Para criarmos nosso jogo digital, intitulado Jogo da Memória, selecionamos das atividades analisadas alguns vocábulos para a composição do nosso jogo.

Dessa forma, apresentamos no Quadro 4 os vocábulos selecionados nas coleções para o jogo da memória.

Quadro 4 – Vocábulo retirados das coleções para compor as atividades sobre a variação linguística selecionados para a produção do jogo da memória

Coleção	Vocábulo
Tecendo linguagens: língua portuguesa	Papo-furado – Mentira
	Bacana – Bonito
Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem	Tá ligado? – Entendeu?
	Irado – Muito legal
	Broto – Gata
	Sítio – Lugar
	Oxente! – Ô gente!
	Balda – Conversa fiada (português angolano)
	Mata-bicho – Café da manhã (português angolano)
	Massa – Muito legal
	Macaxeira – Aipim – Mandioca
	Meu irmão – Mermão
	Creme dental – Dentifrício
	Desconfirmar – Desmentir (português angolano)
Comé – Como é	
Geração alpha: língua portuguesa	Tá – Está
	Tô – Estou
	Cabuloso – Perigoso, esquisito
	Marrento – Convencido
	Vaca – Tombo, queda na água
	Namorá – Namorar
	Onças – Moeda de ouro
	Fazê – Fazer
	Muié – Mulher
Óia – Olha	

Fonte: Coleções “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, de Oliveira e Araújo (2018a, 2018d); “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, de Ormundo e Siniscalchi (2018a, 2018d) e “Geração alpha: língua portuguesa”, Costa e Marchetti (2018), Nogueira, Marchetti e Cleto (2018).

Salientamos que todos os vocábulos foram retirados das atividades apresentadas nas coleções selecionadas para a pesquisa. A seguir, apresentamos as considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou proceder a um estudo sobre a abordagem da variação linguística na BNCC, documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais da Educação Básica e nos livros didáticos, instrumentos amplamente utilizados no ensino e aprendizagem de uma língua, adotados nos anos finais do Ensino Fundamental, na cidade de Catalão – GO. Em nossas análises, observamos que todas as coleções elaboraram propostas didáticas que contemplam o conteúdo da variação linguística. Os volumes do 6º e 9º ano se destacaram no tratamento da temática.

No 6º ano, quando o aluno é inserido na primeira etapa de um novo ciclo educacional, as obras trabalharam com maior ênfase o assunto da variação linguística. Salientamos que as duas coleções “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” e “Geração alpha: língua portuguesa” sobressaíram nesse sentido. Os autores procuraram utilizar a terminologia proveniente da teoria da Sociolinguística, manifestando de forma explícita o comprometimento teórico com a defesa e discussão do assunto. Sobre a coleção “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, a variação linguística aparece de modo pontual, limitando a conexão entre o aluno e o tema estudado.

No 9º ano, quando o aluno se prepara para concluir o Ensino Fundamental e adentrar no Ensino Médio, as obras trabalharam a variação linguística, ressaltando regras gramaticais prescritivas. Em nossas análises, constatamos que, embora as coleções analisadas expusessem a teoria da Sociolinguística em diversos momentos, o tema, por vezes, é tratado de forma superficial, o que não favorece o entendimento do aluno sobre o funcionamento da língua em situações reais de uso. Observamos a escassez de atividades que desempenham a interação entre as variedades da língua adquiridas pelo aluno associadas às habilidades linguísticas desconhecidas fornecidas pelas instituições educacionais e assimiladas por meio de experiências em sala de aula. Dessa forma, reduz-se a possibilidade de o aluno aprender a significar os estudos de normas gramaticais prescritivas aos usos linguísticos adquiridos naturalmente.

Diante disso, como resposta às questões norteadoras do presente estudo, atestamos que a variação linguística trabalhada nas atividades dos livros didáticos de língua portuguesa Ensino Fundamental – Anos Finais contempla a variação linguística como: a variação diacrônica, diastrática e diafásica em algumas coleções. Ressaltamos que a coletânea “Tecendo linguagens: língua portuguesa” não aborda todos os fenômenos da variação linguística.

Nessa perspectiva, o aluno pode apresentar dificuldade de compreensão sobre alguns aspectos da língua ou hesitar na realização de atividades específicas sobre o assunto por não ser exposto a determinados fatos linguísticos. A omissão da coleção em apresentar certos fatores que provocam a variação linguística nas estruturas internas e externas da língua limita o aluno a adquirir as habilidades expressas na BNCC sobre a diversidade linguística, além de restringir a capacidade de (re)conhecimento dos diversos fatores que influenciam e modificam a língua.

Ademais, notamos que a abordagem da variação linguística nas atividades é condizente com os pressupostos da Sociolinguística, confirmando a influência dos estudos sobre a variação linguística nos órgãos que orientam o Ensino Básico do país. Entretanto, há uma certa incompatibilidade entre o que foi apresentado pelos livros didáticos nos boxes e textos informativos sobre a variação linguística. O assunto trabalhado de forma setORIZADA, com quantidade limitada de atividades reduzindo a prática sobre as múltiplas possibilidades de uso da língua. Além disso, a maioria das atividades utilizou a variação linguística para tratar de regras gramaticais normativas.

Outrossim, em nossas análises, procuramos apurar se as atividades conduzem o aluno a refletir sobre o valor simbólico da língua. Verificamos que as atividades não promovem esse tipo de reflexão. Ao contrário, induzem o aluno a presumir que a norma-padrão é a única forma legítima de uso da língua a ser reconhecida. Compreendemos que não basta os livros didáticos ensinarem os usos linguísticos adequados, mas é preciso que o aluno saiba sobre o valor concedido a certas formas linguísticas pela sociedade e as consequências de utilizar determinados recursos linguísticos em lugar de outros, o que pode acarretar juízo de valor sobre quem utiliza a língua.

Por isso, enfatizamos a relevância de preparar o educando com os princípios da reeducação sociolinguística, que oportuniza o domínio de diversos recursos da língua, viabilizando a eficiência comunicativa. Nesse aspecto, o aluno estará hábil para situações que exijam, por exemplo, a destreza em desenvolver provas que exijam conhecimento sobre as prescrições gramaticais normativas, como no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em outras ocasiões, será necessário o emprego da linguagem monitorada que irá requerer a proficiência nas variedades urbanas de prestígio, como em uma entrevista de emprego. Além disso, haverá algumas ocasiões em que será fundamental a noção de valor e respeito da variedade popular que demandará do estudante um posicionamento no combate à marginalização de certos signos linguísticos empregados por determinadas comunidades ou grupos de fala.

Com base em nossas análises, constatamos que, mesmo após a reformulação dos conteúdos para atender aos critérios estipulados pela BNCC, as coleções adquiridas pelo PNLD (2020) não exploraram o tema de modo a conduzir o educando a analisar, sistematizar e desenvolver um entendimento abrangente sobre a variação linguística. Nesse sentido, confirmamos nossa hipótese de que os livros didáticos não promovem o (re)conhecimento da variação linguística com atividades significativas que forneçam subsídios para a reflexão crítica dos usos reais da língua de forma gradual e progressiva em todas as etapas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Consideramos um avanço dos livros didáticos no que se refere à conceituação sobre a variação linguística, principalmente junto às atividades. Com isso, o aluno é capaz de inferir que a língua não é uniforme e, além disso, é mais que um recurso comunicativo, é a provedora da formação identitária do falante brasileiro. No entanto, observamos que as informações expostas nas coletâneas analisadas são incoerentes com as atividades propostas.

Diante disso, reforçamos a importância de os conteúdos dos livros didáticos estarem sempre voltados à apresentação da língua como uma atividade social. Dessa maneira, não é possível restringir a sua aprendizagem à tradicional memorização de nomenclaturas gramaticais, classificação de palavras e sentenças sintáticas, como se a língua fosse um sistema estático.

Ressaltamos, inclusive, a necessidade da ampliação dos conteúdos voltados para a variação linguística, evidenciando a compreensão dos fenômenos da língua, para que o aluno possa de forma ativa construir o seu próprio conhecimento, valorizando a sua criatividade linguística associada ao contexto em que a língua é apresentada. Entendemos que a temática da variação linguística abordada nas coleções poderia ser trabalhada de forma progressiva em todos os volumes, deixando de ficar estagnada a anos específicos. As coleções poderiam apresentar novos panoramas com atividades que privilegiam as diversas esferas comunicacionais e sociais que envolvem a língua.

Sabemos o quanto é comum esse tipo de análise da variação linguística nos livros didáticos em trabalhos acadêmicos. Contudo, nossos apontamentos não são uma crítica ao conteúdo contemplado, mas à forma como a variação linguística é tratada pelos livros didáticos. Nessa perspectiva, nosso estudo não se restringe a indicar por meio das análises do conteúdo investigado os pontos positivos e/ou negativos de cada obra, mas examinar de forma crítica atividades que os autores julgam desenvolver no aluno o respeito, a valorização e a aprendizagem dos fatores que provocam a variação linguística.

Enfatizamos ainda que, além de investigarmos o tratamento da variação linguística nas coleções, nosso propósito é oferecer aos professores subsídios didáticos para auxiliá-los durante as aulas direcionadas para a variação linguística. Nesse sentido, salientamos que desenvolvemos um jogo digital como suporte para o professor da rede pública de Catalão – GO trabalhar a variação linguística. Com base nisso, o jogo digital tem o propósito de ajudar o educando a aprimorar seu desempenho linguístico, aperfeiçoando os conhecimentos sobre a variação linguística.

Diante do exposto, consideramos termos atingido nosso propósito neste trabalho e esperamos que as discussões promovidas possam contribuir para o aperfeiçoamento das atividades sobre a variação linguística nos livros didáticos, ajudando o aluno a compreender, construir, reconstruir e analisar de forma crítica e reflexiva sua língua materna.

De maneira especial, desejamos que o jogo digital desenvolvido nesse trabalho contribua com os professores de português nos anos finais do Ensino Fundamental da cidade de Catalão – GO.

Ressaltamos que parte dessa dissertação foi utilizada em anais de congressos, simpósios, artigos científicos e capítulos de livros.

REFERÊNCIAS

- ABBADE, C. M. de S. Lexicologia social: a lexemática e a teoria dos campos lexicais. In: ISQUERDO, A. N.; SEABRA, M. C. T. de (Orgs.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: Ed. UFMS, v. 6, 2012, p. 145-161.
- ABREU, S. E. A. de; GONÇALVES NETO, W.; CARVALHO, C. H. de. As reformas da instrução primária na província de Goiás, Brasil, no período imperial (1822-1889). **Espacio, Tiempo y Educación**. Salamanca: FahrenHouse, v. 2, n. 1, 2015, p. 255-280.
- ALÉONG, S. Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: BAGNO, M. (Org.). **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 145-174.
- ALKMIM, T. M. Sociolinguística – parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001, p. 21-47.
- ALMEIDA, R. H. de. **O diretório dos índios**: um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII. Brasília: Editora UnB, 1997.
- ANDRADE, M. M. Lexicologia, terminologia: definições, finalidades, conceitos operacionais. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (Org.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia e terminologia. 2. ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2001, p. 191-200.
- ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ARAGÃO, M. S. S. de. Resgatando a história do atlas linguístico do Brasil. **Acta Semiotica et Linguística (ASEL)**, João Pessoa, ano 44, v. 25, n. 1, 2020, p. 136-150. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/53677>. Acesso em: 08 jan. 2022.
- BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística**: pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, p. 13-84.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.
- BAGNO, M. **A norma oculta**: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007b.

BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BARBOSA, M. A. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia: identidade científica, objeto, métodos, campos de atuação. **Anais do II Simpósio Latino-Americano de Terminologia**. I Encontro Brasileiro de Terminologia Técnico-científica. Brasília: IBICT, Paris: União Latina, 1992.

BARROS, F. **O tempo do Lyceu em Goiás**: formação humanista e intelectuais – 1906-1960. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2012.

BARROS, L. A. **Curso básico de terminologia**. São Paulo: EDUSP, 2004.

BATISTA, A. A. G. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BENVENISTE, É. Estrutura da língua e estrutura da sociedade. In: BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. Trad. de E. Guimarães *et al.* Campinas: Pontes, 1989, p. 93-104.

BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Livro didático de português**: múltiplos olhares. Campina Grande: EDUFCEG, 2020, p. 47-66.

BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da palavra. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 2, p. 81-118, 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59660>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. **ALFA**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 40, p. 27-46, 1996. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3994>. Acesso em: 13 mar. 2022.

BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (Orgs.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia e terminologia. 2. ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2001, p. 13-22.

BITTENCOURT, C. M. F. Abordagens históricas sobre a história escolar. **Educação & Amp; Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, 2011, p. 83-104. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15136>. Acesso em: 10 mai. 2021

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e

educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/SEB/Consed/Undime, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: apresentação guia de livros didáticos**. Ministério da Educação - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-portuguesa.

BRZEZINSKI, I. Escola Normal de Goiás: nascimento, apogeu, acaso, (re)nascimento. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. P. C. (Orgs.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império a República**. Campinas: Alínea, 2008, p. 279-298.

CALLOU, D. Conceitos básicos. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-31.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CAPUCHO, M. F. Sobre línguas e culturas. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1 e 2. 2016, p. 1-12. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25236>. Acesso em: 14 abr. 2022.

CARDOSO, S. A. M. S.; MOTA, J. A.; AGUILERA, V. A.; ARAGÃO, M. S. S. de; ISQUERDO, A. N.; RAZKY, A.; MARGOTTI, F. W. **Atlas linguístico do Brasil: cartas linguísticas 1. v. 2**. Londrina: EDUEL, 2014.

CARVALHO, L. R. de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva, Ed. Universidade de São Paulo, 1978.

CASTILHO, A. T. de. Gramática do português brasileiro: fundamentos, perspectivas. **Cadernos de linguística**, Campinas, v. 2, n. 1, 2021, p. 1-17. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/252>. Acesso em: 18 maio 2022.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

CASTILHO, A. T. de. As letras no ensino e na pesquisa. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2,

2007, p. 5-21. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/veredas/article/view/25204>. Acesso em: 14 abr. 2022.

CAVALCANTI, M. T.; SILVA, A. R. da. Cordialidade brasileira: hábitos, práticas e coronavírus. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, 2020, p. 150-164. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/576>. Acesso em: 17 fev. 2022.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 141-155.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, 2004, p. 549-566. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27957>. Acesso em: 17 mar. 2022.

COSTA, C. L; MARCHETTI, G. **Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. 6º ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

COSTA, C. L; NOGUEIRA, E; MARCHETTI, G. **Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. 7º ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

COUTINHO, I. J.; ALVES, L. Os desafios e as possibilidades de uma prática baseada em evidências com jogos digitais nos cenários educativos. In: ALVES, L.; COUTINHO, I. J. (Orgs.). **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas: Papirus, 2017, p. 105-122.

CUNHA, C. C. **A questão da norma cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

DUBOIS, J.; GIACOMO, M.; GUESPIN, L.; MARCELLESI, C.; MARCELLESI, J. B. MEVEL, J. P. **Dicionário de linguística**. 10. reimpr. São Paulo: Cultrix, 2006.

FARACO, C. A. Norma - padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.) **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012, p. 35-55.

FIORIN, J. L. Política linguística no Brasil. **Gragoatá**, Niterói, v. 5, n. 9, 2000, p. 221-231. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/gragoata/article/view/49048>. Acesso em: 12 mar. 2022.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? In: FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 11-33.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP/REDUC, 1987.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto em sala de aula**. 3. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GÉRARD, F. M.; ROEGIERS, X. **Conceber e avaliar manuais escolares**. Porto: Ed. Porto, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, I. C.; SANTOS, L. E. M.; ALMEIDA, F. A. S. D. P. A formação de professores na cidade de Catalão – GO: uma análise semântico-discursiva segundo o subsistema de atitude. **Organon**, Porto Alegre, v. 36, n. 71, 2021, p. 31-447. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/organon/article/view/113448>. Acesso em: 19 jul. 2022.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás**. Goiânia: Seduc/Consed/Undime Goiás, 2018.

GONÇALVES, S. C. P. Metalexigrafia escolar no Brasil: história e contribuições. **ENTRELETRAS**, Araguaína, v. 4, n. 2, 2013, p. 168-186. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/998>. Acesso em: 19 fev. 2022.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 1997, p. 15-46. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 11 abr. 2022.

HALL, S. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENRIQUES, C. C. **Léxico e semântica**: estudos produtivos sobre palavra e significação. Rio de Janeiro: Ata Books, 2018.

HUDSON, R. A. **Sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à terminologia**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LIMA, R. J. Variação linguística e os livros didáticos de português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 115-132.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. dos S. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13-67.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **Livro didático de português: múltiplos olhares**. Campina Grande: EDUFCG, 2020, p. 25-45.

MARIANI, B. **Colonização linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

MARIANI, B. Políticas de colonização linguística. **Letras**, Santa Maria, n. 27, 2003, p. 73-82. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11900>. Acesso em: 12 maio 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. (Orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 9-36.

MARTINS, R. X. Planejamento de pesquisa. In: MARTINS, R. X. (Org.). **Metodologia de pesquisa científica: reflexões e experiências**. Lavras: EDUFLA, 2022, p. 44-65.

MATORÉ, G. **La méthode en lexicologie: domaine français**. Paris: Didier, 1953.

MONTEIRO, J. M. **Tupis, tapuias e historiadores: estudos de História Indígena e do Indigenismo**. 2001. Tese (Concurso de Livre Docência) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1600208>. Acesso em: 11 abr. 2022.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. V. II. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015, p. 15-33.

MUNAKATA, K. Livro didático como índice de cultura escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, 2012, p. 179-197. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-00942012000300008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 01 jun. 2021.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; SCOPACASA; M. V. **Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 8º ano**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; CLETO; M. L. **Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 9º ano**. 2.ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

NOGUEIRA, S. M. **Língua Portuguesa no Maranhão do século XIX sob o enfoque historiográfico**. São Luís: EDUEMA, 2015.

OLIVEIRA, T; FREIRE, A; CARVALHO, C; AZEVEDO, FREIRE, S; BAPTISTA, M. Compreendendo a aprendizagem da linguagem científica na formação de professores de ciências. **Educar**, Curitiba, n. 34, 2009, p. 19-33.

OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. Apresentação. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (Org.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia e terminologia. 2. ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2001, p. 9-11.

OLIVEIRA, I. G. de. **Religiões e crenças na Bahia**: aspectos do léxico espelhados nos dados do projeto ALiB. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: http://www.ppglinc.letras.ufba.br/sites/ppglinc.letras.ufba.br/files/religioes_e_crenças_na_bahia_aspectos_do_lexico_espelhados_nos_dados_do_projeto_alib_versao_definitiva.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.

OLIVEIRA, L. de. A política pública do livro didático (PNLD): implicações na escolha e usos do livro pelo professor. In: **Ars Historica**, Rio de Janeiro, n. 12, 2016, p. 272-290. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ars/article/view/45566>. Acesso em: 12 abr. 2022.

OLIVEIRA, M. R. de; WILSON, V. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 235-242.

OLIVEIRA, P. R. de. **Análise do discurso de professores e alunos sobre o livro didático de história em uso**. 2020. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

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.

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

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem. São Paulo: Moderna, 2018b.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem. São Paulo: Moderna, 2018c.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem. São Paulo: Moderna, 2018d.

ORSI, V. Lexicologia: o que há por trás do estudo das palavras? In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. **Ciências da linguagem**: o fazer científico? V. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 163-177.

PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1985.

PETRY, L. C. O conceito ontológico de jogo. In: ALVES, L; COUTINHO, I. J. (Orgs.). **Jogos digitais e aprendizagem**: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas: Papirus, 2017, p. 17-42.

PIMENTEL, F. S. C.; CARDOSO, O. A. O.; MOURA, E. C. M.; SILVA, J. M. da. Gamificação e *game thinking* como estratégias de enfrentamento à desmotivação da aprendizagem no contexto da pandemia. In: PIMENTEL, F. S. C.; FRANCISCO, D. J.; FERREIRA, A. R. (Orgs.). **Jogos digitais, tecnologias e educação**: reflexões e propostas no contexto da COVID-19. Maceió: EDUFAL, 2021, p. 25-34.

POLGUÈRE, A. **Lexicologia e semântica lexical**: noções fundamentais. Trad. de S. P. Abreu. São Paulo: Contexto, 2018.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

RAJAGOPALAN, R. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 121-128.

RAMOS, D. K.; CRUZ, D. M. Aprendizagem com jogos digitais em tempos de pandemia. In: PIMENTEL, F. S. C.; FRANCISCO, D. J.; FERREIRA, A. R. (Orgs.). **Jogos digitais, tecnologias e educação**: reflexões e propostas no contexto da COVID-19. Maceió: EDUFAL, 2021, p. 15-24.

RAZKY, A.; LIMA, A.; OLIVEIRA, M. Atlas linguísticos: contribuição para o ensino básico. In: MOTA, J. A.; CARDOSO, S. A. M. S. (Orgs.). **Documentos 2**: projeto Atlas Linguístico do Brasil. Salvador: Quarteto, 2006, p. 109-126.

RIBEIRO, S. S. C. **Brinquedos e brincadeiras infantis na área do Falar Baiano**. 2012. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28391>. Acesso em: 12 jan. 2022.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, A. D. I. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

SANT'ANNA, T. F. Relações de gênero e ensino de História: (in)visibilidades na escolarização de meninos e meninas na província de Goiás (1827-1889). **OP SIS**, Goiânia, v. 15, n. 2, 2015, p. 470-478. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/Opsis/article/view/33686>. Acesso em: 26 fev. 2022.

SANTANA, P. F. C.; FORTES, D. X.; PORTO, R. A. Jogos digitais: a utilização no processo ensino aprendizagem. **RIOS ELETRONICA- Revista Científica da Faculdade Sete de Setembro**, Paulo Afonso: v. 10, n. 10, 2016, p. 218-229. Disponível em: <https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/524>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHWARTZ, G. **Brinco, logo aprendo**: educação, *videogames* e moralidades pós-modernas. São Paulo: Paulus, 2014.

SILVA, L. A. da. Projeto NURC: histórico. **Linha D'Água**. São Paulo, n. 10, 1996, p. 83-90. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37169>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SILVA, M. E. B. da. O dinamismo lexical: o dizer nosso de cada dia. In: AZEREDO, J. C. de (Org.). **A língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, R. V. M. e. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA, S. S. **Jogos eletrônicos**: contribuições para o processo de aprendizagem. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicopedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/1889>. Acesso em: 29 jan. 2022.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

TELLES, H. V.; ESTEVES, M. C. L. Da lógica da aprendizagem ao jogo da descoberta científica: FOLDIT, uma comunidade gamer e o combate ao SARS-COV-2. In: PIMENTEL, F. S. C.; FRANCISCO, D. J.; FERREIRA, A. R. (Orgs.). **Jogos digitais, tecnologias e educação**: reflexões e propostas no contexto da COVID-19. Maceió: EDUFAL, 2021, p. 46-56.

TONÉIS, C. N. **Os games na sala de aula**: games na educação ou a gamificação da educação? São Paulo: Bookess, 2017.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. Brasília: UNESCO, 2014.

VERCEZE, R. M. A. N.; SILVINO, E. F. M. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, 2008, p. 83-102.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria**

da mudança linguística. Trad. M. Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.