



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO E DOUTORADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

**DIOGO DE CAMPOS ALVES**

**A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICAS  
NO ENSINO MÉDIO: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS ÀS  
PERSPECTIVAS DE PROFESSORES**

**CATALÃO - GO**

**2020**



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

#### 2. Nome completo do autor

Diogo de Campos Alves

#### 3. Título do trabalho

A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICAS NO ENSINO MÉDIO: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS ÀS PERSPECTIVAS DE PROFESSORES.

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

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

**[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(à) autor(a) e ao(à) 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 **Vanessa Regina Duarte Xavier, Professora do Magistério Superior**, em 16/09/2020, às 23:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **DIOGO DE CAMPOS ALVES, Usuário Externo**, em 17/09/2020, às 15:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



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](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1557204** e o código CRC **71B6F7C4**.

Referência: Processo nº 23070.030454/2020-39

SEI nº 1557204

**DIOGO DE CAMPOS ALVES**

**A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICAS NO ENSINO  
MÉDIO: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS ÀS PERSPECTIVAS DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - nível de Mestrado - da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Linha de Pesquisa: Língua, linguagem e cultura.  
Orientadora: Vanessa Regina Duarte Xavier

**CATALÃO - GO**

**2020**

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

ALVES, Diogo de Campos

A abordagem da variação e mudança linguísticas no ensino médio: dos documentos oficiais às perspectivas de professores [manuscrito] / Diogo de Campos ALVES. - 2020.

198 f.

Orientador: Profa. Dra. Vanessa Regina Duarte Xavier.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Catalão, Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, Catalão, 2020.

Bibliografia.

Inclui abreviaturas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Variação e Mudança Linguísticas. 2. Ensino de Língua Portuguesa. 3. Ensino Médio. I. Xavier, Vanessa Regina Duarte, orient. II. Título.

CDU 81



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

ATA UAELL-RC 009/2020

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM DA UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – REGIONAL CATALÃO.

Defesa: nº 127/2020

Às quatorze horas do dia sete de agosto de dois mil e vinte, reuniu-se a Banca Examinadora - à distância, Via Videoconferência - designada pela Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, composta pelas docentes: Profa. Dra. Vanessa Regina Duarte Xavier – [Orientadora], da Universidade Federal de Goiás – UFG/RC; Profa. Dra. Maria Helena de Paula, da Universidade Federal de Goiás – UFG/RC; e pelo docente Prof. Dr. Niguelme Cardoso Arruda, do Instituto Federal Santa Catarina - Criciúma; para proceder à Defesa Pública de Dissertação intitulada “A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICAS NO ENSINO MÉDIO: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS ÀS PERSPECTIVAS DE PROFESSORES”, de autoria do mestrando Diogo de Campos Alves, matrícula 2018100790. Iniciando os trabalhos, a Presidente da sessão apresentou a Banca e ao candidato ao título de Mestre. Em seguida, agradeceu a presença do público e passou a palavra ao mestrando para a apresentação do trabalho. A seguir, a Presidente concedeu a palavra aos examinadores, que passaram a arguir o candidato. A duração da apresentação do discente e a arguição dos examinadores aconteceram conforme regulamento do Programa. Ao término da arguição, a Banca Examinadora se reuniu em sessão secreta para atribuir os conceitos finais da Dissertação. Em face do resultado obtido, a Banca Examinadora considerou ao candidato: aprovado, estando apto a fazer jus ao Título de Mestre em Estudos da Linguagem. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora. Regional Catalão, UFG, aos sete dias do mês de agosto de dois mil e vinte. Esta defesa de Dissertação de Mestrado Acadêmico é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre. O diploma correspondente será emitido após cumprimento dos demais trâmites, conforme normas do Programa e legislação da Universidade Federal de Goiás, especialmente o Artigo 62 da Resolução CEPEC 1403/2016.

Observações:

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.



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Regina Duarte Xavier, Professor do Magistério Superior**, em 07/08/2020, às 17:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Niguelme Cardoso Arruda, Usuário Externo**, em 07/08/2020, às 17:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Maria Helena De Paula, Professora do Magistério Superior**, em 07/08/2020, às 17:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



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](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 1428264 e o código CRC 3A000A95.

---

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Vanessa Regina Duarte Xavier, pela segurança, pela confiança e pelo apoio constantes.

Aos meus pais, Vitor dos Santos Alves e Marisete Campos Alves, eu agradeço pelo apoio imensurável na minha trajetória, pelo amor e carinho de sempre.

Aos meus irmãos, Paulo Vitor e Renata Alves, por estarem ao meu lado.

À minha tia Marliete Campos, minha segunda mãe, que me ajudou de todas as formas possíveis.

Ao meu cachorro, Luck Alves, pelo aconchego de toda manhã e noite.

Às minhas cunhadas, Patrícia e Sula, por todo conhecimento compartilhado e pelas noites de vinho.

Aos meus tios, tias, primos e primas, que me acompanharam à distância.

A todos os meus professores da graduação, em especial à professora Doutora Maria Helena de Paula, pelo apoio profissional e pessoal.

Aos meus amigos de Brasília, Ricardo Nunes, Amanda e Andressa Landim, Fabiane Rufino, Pedro Henrique e Sthephany Coutinho, por estarem ao meu lado há mais de 10 anos.

À minha amiga Luiza Amorim, por me incentivar a ultrapassar várias barreiras nesses últimos anos.

Aos meus grandes amigos, Amanda Moreira e Pauler Castorino, pela amizade e companheirismo ao longo da graduação e do mestrado, pela troca de conhecimento, angústias e risadas.

Às amigas da graduação e do mestrado, em especial Barbara e Maíra Cremonese, Raquel Ribeiro, Paola Raupp e o Felipe Rogério, Andressa Xavier, obrigado por me apoiarem e concederem momentos especiais ao longo dos meus seis anos em Catalão.

Às professoras que participaram da pesquisa, na esperança de que o meu trabalho retorne grandes frutos ao ensino público de Língua Portuguesa.

Aos diretores das escolas participantes e à Subsecretaria de Educação do município de Catalão, por aceitarem a proposta da dissertação.

A toda equipe da oncologia do Hospital Santa Lúcia, em Brasília, por me ajudar da melhor forma possível no tratamento quimioterápico, em especial, agradeço à Dr.<sup>a</sup> Cláudia Otaiano, pelo acompanhamento médico cuidadoso e acolhedor.

À CAPES, que me possibilitou maior dedicação à pesquisa realizada.

## RESUMO

A heterogeneidade linguística é uma realidade inegável, sendo um pressuposto de suma importância para um contexto de ensino democrático e reflexivo da Língua Portuguesa (LP). No entanto, questiona-se sua abordagem no ensino regular de LP, em razão do espaço secular da gramática tradicional no contexto escolar. Tendo isso em vista, esta dissertação teve como propósito analisar e problematizar o espaço da abordagem dos processos da variação e mudança linguística, denominados como aspectos sócio-históricos da língua, no Ensino Médio das escolas públicas de Catalão-GO. Para tanto, realizou-se a análise de três *corpora*: (i) documentos oficiais de ensino, a saber LDB, PCNEM (BRASIL, 2000); BNCC (BRASIL, 2017); PNLD (BRASIL, 2018) e o Currículo Referência de Educação do Estado de Goiás (GOIÁS, 2012); (ii) duas coleções didáticas aprovadas pelo PNLD, referente ao ano de 2018, e usadas pelas professoras participantes desta pesquisa; e (iii) questionário qualitativo, com treze perguntas, aplicado a seis professoras da rede pública de ensino da cidade Catalão-GO. Respaldados nas discussões da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004; 2005) e da pedagogia da variação linguística (FARACO, 2008), procuramos debater sobre a importância da abordagem dos aspectos sócio-históricos nos *corpora* mencionados e as barreiras identificadas nestes. O ponto de partida das análises empreendidas foi a concepção de língua presente em cada *corpus* em análise, a partir do percurso dos estudos linguísticos e gramaticais, com base em diferentes teóricos, como Martellota (2015), Soares (2002; 1998), Ilari (2009; 2011), dentre outros. Os resultados apontaram que a abordagem da variação linguística está mais presente nos documentos analisados em comparação com a da mudança linguística, visto que, na maior parte dos casos, esta revelou-se inexpressiva. Apesar disso, os processos sociolinguísticos não assumem uma dimensão significativa nos *corpora* analisado, recebendo um tratamento conciso e não muito claro em grande parte dos documentos oficiais, com exceção à BNCC e aos PCN+, nos livros didáticos, bem como nas percepções das professoras participantes. Em virtude disso, julga-se necessário ampliar e aprimorar o espaço dos aspectos sócio-históricos no ensino de LP, capacitando-se o professor acerca da heterogeneidade linguística e social encontrada em sala de aula.

**Palavras-chave:** Variação e Mudança Linguísticas. Ensino de Língua Portuguesa. Ensino Médio.

## ABSTRACT

Linguistic heterogeneity is an undeniable reality, being an extremely important assumption for a context of democratic and reflective teaching of the Portuguese language (LP). However, it has questioned its approach in the regular LP teaching, due to the historical space of traditional grammar in the school context. In light of this, this master's dissertation had the purpose of analyzing and problematizing the space of the linguistic variation and change approach, referred as socio-historical aspects of the language, in the high school of public colleges in Catalão-GO. For this purpose, it was carried out the analyses of three *corpora*: (i) official teaching documents, namely LDB (BRASIL, 1996), PCNEM (BRASIL, 2000), BNCC (BRASIL, 2017) and the Currículo Referência de Educação do Estado de Goiás (GOIÁS, 2012); (ii) two textbooks collections approved by PNLD (BRASIL, 2018) and used by the participants of this research; and (iii) qualitative questionnaire, with thirteen questions, applied to six public school teachers in the city of Catalão-GO. Supported on the discussions of Educational Sociolinguistics (BORTONIRICARDO, 2004; 2005) and the pedagogy of linguistic variation (FARACO, 2008), we seek to debate the importance of addressing the socio-historical aspects in the corpora mentioned and the barriers identified in them. The starting point of the analyzes undertaken was the conception of language present in each corpus under analysis, based on the course of linguistic and grammatical studies, according on different theorists, such as Martellota (2015), Soares (2002; 1998), Ilari (2009; 2011), among others. The results show that the linguistic variation approach is more present in the *corpora*, in relation to the linguistic change, which, in most cases, proved to be inexpressive. Nevertheless, the sociolinguistic processes do not assume a significant dimension, receiving a concise and undistinguished treatment both in official documents, exception to the BNCC and PCN+, in the textbooks and in the perception of participating teachers. As a result, it is deemed necessary to expand and improve the space of socio-historical aspects in the teaching of LP, empowering the professor to deal with the linguistic and social heterogeneity present in the classroom.

**Key-words:** Linguistic Variation and Change. Portuguese Language Teaching. High School.

## LISTA DE ABREVIACÕES

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**CNLD** - Comissão Nacional do Livro Didático

**Colted** - Comissão do Livro Didático Técnico e Livro Didático

**DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

**EM** - Ensino Médio

**FAE** - Fundação de Assistência ao Estudante

**Fename** - Fundo Nacional do Material Escolar

**FNDE** - Fundação Nacional de Desenvolvimento Educacional

**INL** - Instituto Nacional do Livro

**LD** - Livro Didático

**LDB** - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

**LP** - Língua Portuguesa

**MEC** - Ministério Da Educação

**PCNEM** – Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio

**PCN+** - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)

**Plidef** - Programa Do Livro Didático do Ensino Fundamental

**PNE** - Plano Nacional Educacional

**PNLEM** - Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

**PNLD**- Plano Nacional do Livro Didático

**Usaid** - Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> - Tempo de atuação das participantes da pesquisa no ensino de LP .....	100
<b>Quadro 02</b> - Atividades gerais sobre os aspectos sócio-históricos na BNCC.....	122
<b>Quadro 03</b> -Currículo bimestral do EM-GO e o ensino da variação linguística em foco .....	127
<b>Quadro 04</b> - Principais políticas voltadas ao livro didático.....	135
<b>Quadro 05</b> -Variação terminológica nos termos da Sociolinguística na coleção “Português–contexto, interlocução e sentido .....	147
<b>Quadro 06</b> - Cotejo das respostas à questão 1 .....	159
<b>Quadro 07</b> - Cotejo das respostas à questão 9 .....	162
<b>Quadro 08</b> - Cotejo das respostas à questão 2 .....	164
<b>Quadro 09</b> - Cotejo das respostas à questão 3 .....	166
<b>Quadro 10</b> - Cotejo das respostas à questão 4 .....	167
<b>Quadro 11</b> - Cotejo das respostas à questão 8 .....	169
<b>Quadro 12</b> - Cotejo das respostas à questão 12 .....	170
<b>Quadro 13</b> - Cotejo das respostas à questão 7 .....	173
<b>Quadro 14</b> - Cotejo das respostas à questão 10 .....	174
<b>Quadro 15</b> - Cotejo das respostas à questão 11 .....	176
<b>Quadro 16</b> - Cotejo das respostas à questão 5 .....	178
<b>Quadro 17</b> - Cotejo das respostas à questão 6 .....	180
<b>Quadro 18</b> - Cotejo das respostas à questão 13 .....	182

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> - Representação do contínuo entre gêneros textuais na fala e na escrita (MARCUSCHI, 2003) .....	81
<b>Figura 02</b> - Tirinha sobre variação linguística .....	145
<b>Figura 03</b> - Pronomes pessoais do português brasileiro na coleção “Português – contexto, interlocução e sentido” .....	155

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>SEÇÃO 1 - A PLURALIDADE SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA: REFLEXÕES TEÓRICAS</b> .....	24
1.1 Da gramática tradicional à perspectiva sócio-histórica da língua: alguns apontamentos.....	33
1.1.1 Estudos no âmbito da gramática tradicional.....	34
1.2 Linguística Moderna.....	43
1.2.1 Caminhos teóricos: do estruturalismo à luz de Saussure à Sociolinguística de Labov.....	46
<b>SEÇÃO 2 – OS ESTUDOS SOCIOLINGUÍSTICOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	65
2.1 Sociolinguística educacional .....	66
2.2 Norma(s) linguística(s) e ensino .....	69
2.3 Discussões sobre os estudos da variação e mudança linguísticas no ensino de Língua Portuguesa .....	76
2.4 Crenças e atitudes linguísticas no ensino de língua portuguesa .....	84
<b>SEÇÃO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	92
3.1 Da constituição dos corpora .....	93
3.1.2 Documentos oficiais .....	93
3.1.3 Guia do PNLD e os Livros Didáticos.....	94
3.1.4 Questionário e os Participantes.....	97
<b>SEÇÃO 4 - ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA LÍNGUA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS ÀS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO</b> .....	103
<b>PARTE I - DOCUMENTOS OFICIAIS VOLTADOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	103
4.1.1 A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 e o Ensino Médio .....	107
4.1.2 PCNEM .....	111
4.1.3 BNCC .....	118
4.1.4 Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás .....	126
<b>PARTE II – OS LIVROS DIDÁTICOS</b> .....	131
4.2.1 Programa Nacional do Livro Didático .....	131
4.2.2 Análise dos Livros Didáticos .....	139
4.2.3 “Português – contexto, interlocução e sentido.” .....	140
4.2.4 “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso” .....	148

<b>PARTE III – PROFESSORAS EM CENA .....</b>	<b>158</b>
4.3.1 Professoras e suas concepções de língua .....	158
4.3.2 Professoras e os livros didáticos .....	164
4.3.3 Professoras, comunidade escolar e mídia .....	172
4.3.4 Professoras e o ensino dos aspectos sócio-históricos da língua .....	178
<b>PALAVRAS FINAIS .....</b>	<b>187</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>193</b>

## INTRODUÇÃO

“Toda área da língua na educação está impregnada de superstições, mitos e estereótipos, muitos dos quais têm persistido por séculos e, às vezes, com distorções deliberadas dos fatos linguísticos e pedagógicos por parte da mídia. [...] Existe uma generalizada incapacidade de encarar a língua como um objeto de reflexão crítica: ela quase sempre é considerada óbvia demais para ser dignada de estudo, ou misteriosa demais para ser explicada. As opiniões prescritivas sobre “padrões” parecem simplesmente incontestáveis, e os “problemas” da língua parecem merecer um tratamento fácil e superficial” (STUBBS, 2003, p. 57).

Iniciamos este trabalho com uma epígrafe do linguista e educador britânico Stubbs (2003), a qual apresenta algumas problematizações educacionais, presentes na década de 1990, como distorções dos fatos linguísticos pela mídia, bem como o discurso eminente de cunho prescritivo da língua, que tornam-se problemas pertinentes ao contexto do ensino de língua portuguesa no século XXI. Presenciamos, muitas vezes, ideias, preconceitos e mitos quando o assunto é o ensino de língua dentro do ambiente escolar, e, quando estamos imersos nessa discussão, encontramos entraves, tanto de natureza social, como bem esclarece Stubbs (2003), quando menciona a repercussão da mídia, quanto no plano teórico e conteudista sobre a própria concepção de língua.

Em especial, no que respeita ao tratamento da língua, constatamos, com base em Stubbs (2003), que opiniões de cunho prescritivista alcançam um espaço maior na sociedade. A tradição de natureza normativa e prescritiva da língua advém de um longo processo histórico, mais precisamente, da época alexandrina, com os estudos iniciais da língua latina (MATTOS E SILVA, 2017), o que ressoa, ainda nos dias atuais, em livros didáticos e na prática de professores da área. Há diversas razões que configuram o prestígio dessa tradição normativista, como Faraco (2016) apresenta, elucidando as consequências históricas de cunho sócio-político que intervêm na formação da língua portuguesa, a exemplo i) do silenciamento da manifestação linguística e cultural de indígenas e negros escravos no período correspondente à colonização, assim como ii) da relação entre o poder socioeconômico e o valor atribuído às manifestações da língua por comunidades pertinentes à aristocracia, como ocorreu no século XVIII, atribuindo-se uma valoração positiva à fala de uma elite conservadora, de alto poder aquisitivo, em contraposição à das pessoas de outras classes socioeconômicas; iii) das concepções de língua veiculadas pelos meios de comunicação, dentre outros aspectos que enfatizam essa primazia normativista na língua.

Dessa forma, além desses fatores externos à língua, dentre outras problemáticas, há um discurso purista que estabelece a língua dita “correta”, oriunda num ideal de escrita monitorada de grupos socioeconomicamente privilegiados, o que contribuiu para a construção de equívocos e ideias teóricas e pedagógicas que opacam a realidade da língua e suas particularidades.

Em contrapartida, essa herança normativa da língua teve suas estruturas postas em xeque com algumas perspectivas teóricas surgidas a partir do século XX, o que foi favorecido pelo processo de abertura democrática no Brasil. Tais teorias modificaram, de certa forma, os olhares sobre a língua e o seu ensino, posteriormente, ao evidenciar a multiplicidade teórica pela qual se pode observar o fenômeno da língua, bem como a mudança de perspectiva metodológica a partir de pesquisas de natureza descritiva, caracterizando-se como um campo de estudo científico, com seus métodos e abordagens próprias.

Dentro desse cenário de estudos da língua, há teorias que dialogam sobre os aspectos que concernem tanto às suas relações internas, quanto externas, como é o caso da Sociolinguística, que defende a premissa de que língua e sociedade são intrínsecas, isto é, a língua é contemplada a partir da discussão sobre a complexidade que articula suas características internas em correlação com a heterogeneidade social, sendo necessário entender, sobretudo, os condicionamentos sociais, culturais, históricos e políticos das variações e mudanças linguísticas.

Nesse sentido, os estudos sociolinguísticos desconstruíram diversos paradigmas, antes orientados pelos estudos gramaticais normativos, ao intensificar que todas as manifestações linguísticas são legítimas de serem estudadas e, por isso, consideraram, posteriormente, o caráter educacional do estudo da língua, em que a instituição escolar deve abordar todas essas manifestações linguísticas a partir do contexto em que o falante se insere. Britto (1997), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Freitag (2016), Bagno (2007; 2019), dentre outros linguistas, apontam as influências positivas da Sociolinguística ao campo educacional, as quais contrapõem-se ao ensino engessado e descontextualizado da gramática tradicional na escola.

Esses autores, em conjunto com teóricos que analisam a educação escolar no Brasil, a exemplo de Geraldi (2011), Travaglia (2009), Antunes (2009), Soares (1998; 2002) e Rodrigues (1966), apresentam a necessidade de um professor atualizado frente às demandas educacionais e às ciências linguísticas. Para eles, a concepção de língua que

direciona a prática dos professores deve estar afinada às teorias linguísticas que compreendem um ensino de língua social, plural e democrático.

Ao estruturar um ensino de língua portuguesa que contemple as questões acima, acreditamos na centralidade dos estudos sociolinguísticos no contexto escolar. Para isso, é importante enfatizar dois processos muito importantes a que a língua está suscetível: a variação e a mudança. Ambos são comuns em qualquer língua natural, uma vez que ela está em constante movimento, resultado de fatores linguísticos e sociais. Sabemos que esses processos não afetam a funcionalidade da língua, posto que são regularizados dentro do sistema linguístico, tornando-se, assim, objetos de estudo, passíveis de serem analisados e descritos (MOLLICA; BRAGA, 2003). Antes de tudo, para compreendê-los, é preciso refletir sobre a língua a partir dos contextos sociais, de modo a analisar as interações linguísticas e os valores sociais que cercam o uso da língua e investigar o que desencadeia tais processos.

Ao pensar no cenário educacional, a imersão nos estudos da variação e mudança linguísticas, que doravante denominaremos como estudos *sócio-históricos* da língua, depara-se com diversas barreiras. Entendemos essas barreiras como questões políticas e sociais que têm como objetivo silenciar as diferenças, isto é, as variedades nos usos da língua por seus falantes, em prol de uma idealização da língua a partir de uma norma artificial, vinculada, de modo geral, ao uso linguístico de uma elite branca e eurocêntrica e a ambientes monitorados (PAGOTTO, 1998). Por essa razão, criou-se um senso comum na sociedade e, com mais força, no contexto escolar, de que existe uma única língua “correta”, ou seja, a norma-padrão, algumas vezes confundida com a norma culta, na crença de um idioma unitário e homogêneo, desconsiderada a realidade da sociedade brasileira, miscigenada desde a sua origem, o que fomenta, até os dias atuais, um silenciamento histórico de grupos de falantes considerados socialmente desprestigiados e marginalizados, fazendo com que se produzam discursos preconceituosos, eivados de estereótipos.

Acerca dessas reflexões, Bortoni-Ricardo (2005), Bagno (2007; 2009; 2015), Britto (1997), Faraco (2008), dentre outros, discutem que há outras barreiras que impedem um ensino mais eficiente da língua, como a formação do professor de língua portuguesa (LP), a partir de suas crenças e atitudes diante da própria concepção de língua que orienta sua prática docente, a adoção de materiais didáticos que não abordam efetivamente aspectos sócio-históricos da língua e, até mesmo, a vigência de políticas públicas de ensino que preconizam, estritamente, o ensino da norma-padrão da língua.

Tendo em vista a discussão acima, este trabalho propõe-se a analisar e problematizar o espaço dedicado aos aspectos sócio-históricos da língua portuguesa no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, em particular no Ensino Médio (EM) de escolas públicas da cidade de Catalão-GO. Para tanto, os *corpora* se constituíram de: (a) documentos oficiais de caráter nacional, referentes às diretrizes para o ensino de LP no EM, com enfoque na rede pública de Goiás, b) livros didáticos usados nas séries que compõem essa fase de escolarização, c) questionário qualitativo aplicado aos professores do respectivo nível de ensino.

Assim, a predileção por esse material de análise justifica-se por ser esta uma pesquisa que objetiva uma reflexão sobre a formação e atuação de professores de LP do EM, considerando-se o tratamento dos aspectos sócio-históricos também em livros didáticos de LP, por serem considerados a principal ferramenta auxiliar do professor em sala de aula.

Houve, ainda, a necessidade de ir a campo investigar a formação de professores do nível de ensino referido e, conseqüentemente, suas concepções de língua e suas percepções em torno da abordagem da variação e mudança linguísticas no ensino de LP. A partir do questionário aplicado a esses professores, tornou-se possível debater outros fatores que podem intervir positiva ou negativamente na eficácia dessa abordagem. Por fim, a escolha da cidade de Catalão-GO como lócus de pesquisa teve como intuito estabelecer a comunicação entre universidade e comunidade externa, sendo a cidade que sedia o Programa de Pós Graduação (PPG) ao qual vincula-se esta pesquisa.

A partir desse exposto, convém contemplar o motivo que nos leva ao desenvolvimento deste estudo. Ao longo da nossa trajetória acadêmica, profissional e pessoal, fundamenta-se o ensino público de qualidade como direito de qualquer cidadão. Defender o acesso à educação democrática, humanista e como prática de liberdade, como expõe Paulo Freire (1967), torna-se essencial para construir uma formação consciente do alunado perante a sociedade.

Consoante a essa ideia, assumimos que o ensino de língua portuguesa deve adequar-se ao mesmo caminho. Tendo isso em vista, esta dissertação respalda-se nas propostas da Sociolinguística Educacional, partindo da consideração da língua como entidade heterogênea e historicamente situada, que visa a compreender que qualquer sistema linguístico é sujeito a variação e mudança. Para tanto, cientes da heterogeneidade linguística e social, argumentamos em favor do ensino de LP que inclua todas as variedades linguísticas como manifestações legítimas, buscando um ensino seguro,

reflexivo e consciente das normas de prestígio, conforme requerem algumas as práticas sociais dos alunos em seu cotidiano.

Creemos, assim, que seguir uma orientação de estudos que visa a analisar a língua por um viés sócio-histórico, ou seja, que compreenda a inter-relação entre a heterogeneidade linguística e social, é o caminho para que se desenvolva um ensino de língua portuguesa mais democrático, reflexivo e crítico. Por outro lado, estabelecemos a hipótese de que a ausência ou a presença inexpressiva de aspectos sócio-históricos da língua, tanto na formação de professores de LP, como também em livros didáticos dessa disciplina, resulta na reprodução de concepções equivocadas sobre a língua entre o alunado, como observamos na epígrafe de Stubbs (2003), prevalecendo as ideologias do policiamento gramatical e do proscritivismo linguístico<sup>1</sup>, que não raro ocasionam o preconceito linguístico.

Para tanto, constituiu-se como *objetivo geral* desta pesquisa compreender e problematizar o lugar dos aspectos sócio-históricos no ensino de LP, a partir da análise de livros didáticos e de documentos oficiais, bem como de questionários qualitativos aplicados a professores de LP do EM da rede pública de ensino de Catalão-GO, abarcando temas como sua formação acadêmica, suas concepções em torno dos processos de variação e mudança linguísticas e sua percepção sobre a abordagem desses processos nos livros didáticos.

Para contemplar a realização do objetivo geral, os *objetivos específicos* organizaram-se da seguinte maneira: (i) apresentar uma pluralidade de concepções de língua a partir da contextualização do percurso dos estudos linguísticos e alguns de seus reflexos no ensino; (ii) verificar e problematizar a concepção de língua e a abordagem de aspectos sócio-históricos da língua portuguesa nos documentos oficiais de ensino e em duas coleções de livros didáticos voltados ao nível do Ensino Médio; (iii) refletir sobre a concepção de língua, bem como sobre a percepção de professores de língua portuguesa acerca da abordagem dos aspectos sócio-históricos da LP em livros didáticos utilizados, em sua práxis e no contexto escolar.

Diante do exposto, organizamos o texto em quatro seções. A primeira se inicia com as discussões teóricas que têm como objetivo uma contextualização das perspectivas

---

<sup>1</sup> Entende-se o proscritivismo linguístico como a ação de imposição dos usos da língua de acordo com a elite, ou seja, é a proibição dos usos linguísticos que não são prestigiados pela classe que detém o poder, o que acaba por ofender os falantes de outras classes sociais desprovidos de escolarização (ZILLES; KERSCH, 2015). Para os autores, a gravidade da proscricção não só se dá pelo discurso em defesa da norma-padrão, mas também pelo reforço à ideia da *norma curta*.

de teorias linguísticas a respeito da noção de língua e suas respectivas contribuições ao ensino de língua portuguesa. Dessa maneira, evidenciamos uma breve explanação sobre uma pluralidade de concepções teóricas que envolvem a língua e a importância do professor se situar teoricamente a respeito da noção de língua que segue em sua prática educacional.

Assim, dividimos a seção em dois momentos, conforme o percurso dos estudos linguísticos, relacionando-os, sempre que possível, às suas consequências para o ensino. O primeiro tópico abarcará discussões sobre a gramática normativa, com uma breve contextualização da disciplina, com base em Mattos e Silva (2015, 2017), Moura e Cambrussi (2018), Neves (2002), Kristeva (1969), dentre outros. Em contraposição a esses estudos normativos, passamos a discussão para a Linguística Moderna, com o advento da teoria estruturalista, à luz de Saussure (2012), Paveau (2006), Costa (2015), Benveniste (1995), Carvalho (2010) e Ilari (2011). De forma breve, contextualizamos o surgimento de estudos que levaram à teoria laboviana. Para isso, baseamo-nos em Labov (2008), Coelho *et al.* (2015), Alkmin (2012), Monteiro (2000), Camacho (2012), Weinreich, Labov e Herzog (2006) e outros.

A segunda seção caracteriza-se pelo enfoque nos estudos sociolinguísticos e suas discussões pertinentes ao ensino de língua portuguesa. Com efeito, julgamos necessário refletir sobre a vertente da Sociolinguística Educacional, abordando a necessidade da aplicação de suas premissas no ensino de LP. Adiante, abordamos sobre o conceito de norma e suas implicações no ensino, a partir de Coseriu (1980), Faraco (2008, 2017), Bagno (2001), Castilho (2002), assim como sobre as dinâmicas da imersão dos estudos sociolinguísticos no ensino escolar, por intermédio de leituras de Bortoni-Ricardo (2005, 2014), Coelho (2007; 2011), Bagno (2007; 2009; 2015), Zilles e Faraco (2015) Soares (1998, 2002), Possenti (1997), dentre outros. Por fim, encerramos a seção refletindo sobre a importância dos estudos de crenças e atitudes, à luz de Cyranka (2014), Botassini (2013; 2015), Aguilera (2008), de forma a evidenciar suas implicações no ensino de LP.

A terceira seção apresenta a metodologia aplicada para realização do trabalho, algumas considerações gerais sobre a execução da pesquisa, além de discutir sobre os critérios estabelecidos para a escolha dos *corpora* analisados, dos participantes da pesquisa e dos métodos de apresentação dos dados e de sua análise.

A quarta seção está subdividida em três partes. A primeira inicia com uma breve discussão sobre as políticas linguísticas e os documentos oficiais, destacando a análise desses no ensino de LP, em especial, no modo como interferem na abordagem da variação

e mudança linguísticas. Posto isso, escolhemos os documentos, dividindo-os em nível nacional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares (PCN+) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e em nível estadual: Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. A segunda parte analisará os documentos que servem de diretrizes para a organização, seleção e a escolha dos livros a serem usados em sala de aula, a saber: o guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), referente ao ano de 2018, e, por fim, estas considerações dialogarão com as análises de duas coleções de livros didáticos usados em escolas públicas estaduais da cidade de Catalão-GO.

Por fim, a terceira parte ocupar-se-á da análise dos questionários aplicados aos professores de língua portuguesa do município de Catalão-GO. De caráter qualitativo, espera-se que o questionário evidencie a posição dos professores quanto à abordagem dos estudos sócio-históricos da língua, tanto em sua prática em sala de aula quanto em relação aos livros didáticos.

## **SEÇÃO 1 - A PLURALIDADE SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA: reflexões teóricas**

A presente seção tem como objetivo apresentar algumas concepções de língua dentro dos estudos linguísticos e suas respectivas contribuições para o ensino. Desse modo, estruturamos essa primeira parte da seguinte maneira: iniciamos por uma discussão a respeito da pluralidade que tais concepções assumem, a partir de uma breve contextualização histórica dos estudos linguísticos e do contexto da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, bem como acentuando, ao longo da seção, a importância de professores se situarem teoricamente sobre as diversas possibilidades de encarar a língua.

Após essa primeira parte, destacamos algumas concepções de línguas com base nos pressupostos da gramática tradicional, em seguida, no marco teórico do estruturalismo de Ferdinand de Saussure e, por fim, nos estudos por uma perspectiva social a partir de Labov. Pontuamos esses eixos de estudos, uma vez que representaram grandes impactos para o estudo da língua e, conseqüentemente, para o seu ensino.<sup>2</sup> Posto isso, a seção segue a debater os pontos principais de cada uma destas teorias, demonstrando alguns de seus conceitos e princípios basilares, no intuito de finalizar com abordagem do ensino da variação e mudança linguísticas, ou seja, a perspectiva sócio-histórica da língua.

A linguagem é onipresente na vida do ser humano. Ela o acompanha desde o despertar de sua consciência, momento de seu nascimento, ao longo de suas atividades diárias, sociais e culturais, até o fim de sua plenitude enquanto ser pensante, como afirma Fiorin (2008). A esse respeito, o linguista elucida que é por meio da linguagem que conhecemos o mundo, que desenvolvemos relações sociointeracionais dentro das comunidades a que pertencemos, que há a expressão de sentimentos, dentre outras funções que intensificam o valor significativo que ela exerce sobre o homem.

Dessa maneira, compreendemos sua importância na constituição do ser humano, uma vez que ela representa, dentre outras especificidades, a capacidade da comunicação inerente à condição do homem, o que, com efeito, a torna um fato humano, conforme Benveniste (1995). Tal capacidade é caracterizada como uma das funções primordiais da

---

<sup>2</sup> Consideramos que entre os dois eixos dos estudos linguísticos - Estruturalismo e a perspectiva social da língua pela Sociolinguística -, há um lapso de contribuições teóricas proficuas para o desenvolvimento da ciência da linguagem, e, conseqüentemente, para o seu ensino. No entanto, ativemo-nos a essas perspectivas linguísticas como dois marcos importantes para os objetivos deste trabalho, todavia sem deixar de contextualizar outras teorias que também foram relevantes para o surgimento da Sociolinguística.

linguagem, a qual corresponde a uma necessidade natural de nossa espécie, sendo sua realização comunicativa aprendida e desempenhada dentro de um contexto social através de uma língua que, segundo Petter (2002), é a matéria de pensamento e o veículo da comunicação social.

Atentamo-nos, inicialmente, para a relação entre *língua e linguagem*. A tentativa de discutir e situar teoricamente tais termos é uma tarefa difícil, uma vez que há uma ampla variedade de visões que os cercam, conforme discutiremos neste tópico. Ponderamos, em primeiro lugar, as postulações de dois teóricos sobre a relação entre *língua e linguagem*: Saussure (2012), que compreende a língua como parte essencial da linguagem; e, coadunando-se com essa ideia, Benveniste (1995, p. 31), ao afirmar que “a linguagem se realiza sempre dentro de uma língua, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular”.

De início, estabelecemos, a partir da nossa posição teórica, a distinção e, de outro lado, a ligação entre linguagem e língua, sendo ambos os fenômenos intrínsecos um ao outro, bem como sua relação com a sociedade, sendo incompreensível concebê-las separadamente. De modo a apreender tal correlação, Benveniste (1995) apresenta como exemplo a aquisição da língua por uma criança, a qual, ao assimilar os nomes dos objetos que lhe cercam e por meio deles se comunicar com outras pessoas, bem como descobrir que ela mesma tem um nome, toma consciência do meio social em que está inserida e que moldará, ao longo do tempo, a sua construção social e cultural por meio da linguagem.

Dessa forma, é impossível pensar a vida humana sem o uso da linguagem. O termo “língua(gem)” corresponde à dicotomia linguagem e língua, como forma de ser, ao mesmo tempo, abrangente e distintivo das duas entidades linguísticas complexas, mas intrínsecas uma à outra. A primeira é compreendida como qualquer processo de comunicação ou a habilidade do ser humano de comunicação, a segunda subentendida como sistema de signos verbais utilizado como meio de comunicação por determinada comunidade linguística (CUNHA, COSTA, MARTELOTTA, 2015). Contudo, alertamos que essa percepção sobre os termos pode diferir-se conforme a teoria linguística.

Por tamanha importância na sociedade, a língua(gem) têm se tornado objeto de fascínio, o que desencadeou inúmeros estudos quanto à sua natureza e abordagem. Por essa razão, o campo dos estudos linguísticos frutificou-se, o que desenvolveu premissas e diversas teorias linguísticas, as quais dialogam ou até mesmo se contradizem. Além disso, por tal complexidade e curiosidade que as cercam, outros campos científicos,

apesar de não as terem como objeto de estudo, possuem interesse sobre elas, a exemplo da Sociologia, Psicologia e Filosofia (CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2015).

Constatada a magnitude da língua na sociedade, avistamos que os seus estudos são antigos. Atualmente, possuímos uma consistência teórica ampla, representada por diversos prismas, que observam a língua em suas especificidades teórico-metodológicas, possuindo uma sistematicidade legitimada cientificamente a partir do marco teórico de Saussure, no início do século XX. Todavia, o percurso sobre o entendimento a respeito da língua provém da Antiguidade, a começar pelos povos Hindus, no século IV a.C., que, por razões religiosas, estudaram sua língua, via textos sagrados, como forma de prevenção de mudanças no tocante à pronúncia, como elucidada Petter (2002). Eles descreveram minuciosamente sua língua, que, por sua vez, os seus modelos de análise linguística serviram de exemplo para o Ocidente no século XVIII (PETTER, 2002).

As primeiras contribuições que concernem aos estudos da língua, no Ocidente, derivaram de discussões filosóficas baseadas nas gramáticas greco-romanas, tornando, assim, a gramática como objeto de estudo principal e de prestígio. Primeiramente, as ideias gregas originaram-se de discussões filosóficas, a partir de Platão e Aristóteles, permeadas pela problemática da relação entre o pensamento e a palavra, consistindo em investigações epistemológicas sobre se essa relação é natural ou convencional, conforme Borba (1986). Ademais, ao lado dessas discussões filosóficas sobre a natureza da linguagem, Petter (2002) apresenta outro rumo de estudos gregos, os quais estabeleceram a ligação entre linguagem, lógica e realidade, buscando sistematizar, através da observação de formas linguísticas, as leis de elaboração do raciocínio. Nesse ponto de vista, foram procedidas análises precisamente linguísticas, as quais estabeleceram as partes do discurso e, por fim, as categorias gramaticais.

O pensamento filosófico grego sobre a língua foi retomado pelos romanos e adaptado à língua latina pelos gramáticos alexandrinos, perpassando pelos estudos dos pré-socráticos e, por fim, estendendo-se até o fim da idade média latina (BENVENISTE, 1995). Nesse período, as línguas clássicas possuíam grande relevância na sociedade, tendo destaque, nos estudos linguísticos, a língua escrita literária, tomada como grande modelo a ser seguido. Contudo, o mesmo autor evidencia que a língua ainda permanecia como objeto de especulação, não de observação, não havendo a preocupação em descrever ou estudar uma língua por si mesma. Tal atitude não mudou até meados do século XVIII.

A tradição aristotélica, que tratava a linguagem relacionada a outros interesses, por exemplo, à lógica, à retórica, ao bom uso, foi substituída pelo enfoque histórico dado pela Linguística Histórico-Comparativa que, pela primeira vez, abordou a língua em si mesma e por si mesma (FARACO, 2011).

Dessa forma, a descoberta de um grande número de línguas provocou, no século XIX, o interesse por línguas vivas e sociedades antigas. Direcionou-se, pela Linguística Histórico-Comparativa, a uma compreensão das línguas como realidades históricas, de acordo com Faraco (2011), podendo seu estudo vir a evidenciar o fato de que as línguas se transformam com o tempo, independentemente da vontade do homem, e de forma regular (PETTER, 2002). A apreensão da semelhança entre o sânscrito, o grego e o latim fez com que se estabelecesse a tese de que as correspondências sistemáticas de natureza fonético-fonológica e morfológica entre as línguas acima apontam para uma origem comum, a chamada *língua indo-européia* ou *língua mãe*, tendo grande importância para esse pensamento o estudioso Franz Bopp, em 1616, por meio do método histórico-comparativo.

Nesse sentido, a análise histórico-comparativa das línguas e os estudos de diversos intelectuais do século XIX, a exemplo de William D. Whitney (1827-1894) e Wilhelm von Humboldt (1767-1835)<sup>3</sup>, bem como a contraposição dos neogramáticos quanto à postura do método comparativo sobre o processo da mudança linguística – diante da noção das leis fonéticas<sup>4</sup> –, influenciaram nos desdobramentos dos estudos linguísticos do século XX, contribuindo para a profusão científica deste campo.

Como resultado de diversos estudos e teorias, surge o marco teórico da Linguística Moderna, com os postulados do linguista suíço Ferdinand Saussure, a partir do século XX, o qual desenvolveu profícuas posições para o que se entende hoje por Linguística – disciplina específica, com legitimidade científica, a qual delimita, rigorosa e sistematicamente, a natureza da língua e, por conseguinte, a estrutura e o funcionamento das línguas naturais. As ideias de Saussure modificaram, também, o modo de analisar os fenômenos linguísticos, especialmente, com o decréscimo dos estudos histórico-comparativos face a uma perspectiva sincrônica da língua, bem como a concepção de

---

<sup>3</sup> Faraco (2011) apresenta, de forma elucidativa, as ideias dos linguistas referidos quanto à noção de língua enquanto sistema, aproveitada pela Linguística Moderna, a partir dos estudos de Saussure.

<sup>4</sup> Segundo Faraco (2011), o pensamento neogramático, em especial dos teóricos Osthoff e Brugmann, compreendia que as mudanças linguísticas, na época orientadas pelos estudos da fonologia, davam-se num processo de regularidade absoluta, ou seja, as mudanças afetavam as mesmas unidades fônicas em todas as palavras, não admitindo exceções, sendo essa a proposta denominada como leis fonéticas.

língua como um sistema autônomo, o que veio a frutificar em novos horizontes teóricos sobre a noção de língua, com as escolas teóricas do Gerativismo, Funcionalismo, Sociolinguística dentre outras.

Esse breve contexto permite-nos apresentar um pouco da complexidade dos estudos linguísticos, evidenciando mudanças na compreensão do seu objeto de estudo. Dessa maneira, podemos situar uma característica plural sobre as formas de se conceber e abordar a língua. Isso se comprova no modo como Saussure (2012) compreende a Linguística, ao considerar os múltiplos pontos de vista sobre o mesmo objeto de estudo, isto é, partindo de determinada linha teórica pela qual se observa um dado linguístico, há o mesmo objeto de estudo analisado por perspectivas diferentes, ou, poderíamos dizer, concepções, convicções, olhares que diferem.

Partimos, então, da compreensão sobre múltiplas concepções de língua, o que caracteriza uma variedade de abordagens e representações no modo de concebê-las. Na tentativa de fazer um levantamento crítico das ideias que dominaram e/ou dominam o interesse central da Linguística, Borba (1986) revela ser esta uma difícil tarefa pelo fato de a abordagem da língua poder ser focalizada por vários aspectos, dentre os quais elenca sua função social e/ou cognitiva, a atuação de elementos psicofísicos em sua produção ou sua natureza intrínseca, dentre outras.

Nesse emaranhado de abordagens, os estudos linguísticos se debruçaram, e ainda se debruçam, sobre diversificados meios de pensar e analisar a língua e suas complexidades, cada qual contribuindo para uma compreensão descritiva e reflexiva quanto à sua natureza e funcionalidade. Porém, convém destacar que não há, ainda, uma teoria linguística que abarque a amplitude do entendimento sobre a língua, nem mesmo uma única maneira de defini-la, o que dispõe a cada prisma teórico a sua particularidade teórico-metodológica em abordá-la.

Todavia, além do interesse desse campo científico em depreender a manifestação da língua a partir da sua possibilidade de análise multifacetada, há, ainda, uma atenção voltada à interface linguística/ensino. Priorizamos, nessa relação, a preocupação com metodologias e práticas de ensino de língua materna, o que Oliveira e Wilson (2015) denominam como retorno ou função social das pesquisas linguísticas, com o intuito de implicar contribuições produtivas para um aprimoramento do ensino de língua.

Nesse ínterim, há inúmeras pesquisas que apresentam reflexões sobre o ensino de línguas, em que se indaga sobre epistemologias e abordagens didáticas acerca do tratamento da língua dentro de sala de aula. Aplicadas à situação brasileira, Soares (2002;

1998), Pietri (2010), Faraco (2007) Ilari (2009) contextualizam o ensino de língua e as contribuições da Linguística ao longo do tempo. Os autores apresentam algumas confluências entre acontecimentos de natureza social e política e as teorias linguísticas que alcançaram o contexto escolar brasileiro, evidenciando a pluralidade de concepções de língua existentes no ensino.

De forma a situar o ensino de LP no Brasil, voltamos a meados do século XIX, quando as reformas pombalinas foram as primeiras ações políticas que contribuíram para a consolidação da disciplina de LP. Na época, o ensino estava voltado aos olhares de filólogos e gramáticos. A Filologia e a Gramática tornaram-se disciplinas curriculares obrigatórias na formação dos professores, a Filologia era comprometida com a função de encontrar a origem de qualquer língua a partir de métodos e técnicas de análises de textos; e a Gramática era a disciplina, de natureza normativa, que primava pela expressão “correta” da língua. A estas acrescia-se a Retórica, a qual visava à linguagem como *expressão do pensamento*, afinal a ideia era de que quem se expressava bem “dominava” a língua (SOARES, 1998; 2002). Tais disciplinas introduziram formas de pensar a língua, com um forte posicionamento normativo, as quais se difundiram na nossa sociedade, e, inevitavelmente, no contexto escolar, visando ao ensino do idioma a partir de uma concepção de língua totalmente fora do contexto de uso dos falantes, assunto que será abordado mais adiante.

Dessa maneira, ao observar a história das escolas brasileiras (PIETRI, 2010; SOARES, 2002; 1998), até aproximadamente os anos 50, era possível notar que o ensino destinava-se à pequena parte privilegiada da população. Tal contexto social contribuiu, como afirma Soares (1998), para reforçar o papel da escola de ensinar somente o dialeto padrão, o que denominamos por norma-padrão<sup>5</sup>. Com efeito, a autora concluiu que a concepção de língua presente no ensino de português era como um sistema exterior ao indivíduo, portanto, as atividades consistiam no (re)conhecimento da língua a partir de análise gramatical de textos literários, sendo língua e gramática entendidas como sinônimas.

---

<sup>5</sup> Assumimos o entendimento de norma-padrão, ao longo da dissertação, a partir das leituras de Faraco (2008; 2017) e Bagno (2007), como um constructo sócio-histórico e artificial que serve de referência e de baliza para uniformização dos usos da língua. No caso do contexto escolar, a norma-padrão se dá pelo ensino dos estudos gramaticais normativos, os quais restringem-se, exclusivamente, a atividades metalinguísticas, de classificação e identificação de conceitos e tópicos gramaticais.

A primazia da gramática fortaleceu-se nos anos 50 e 60, porém a demanda da educação mudou a partir da década de 1970, momento em que se deu a “democratização” do ensino, ou seja, a educação não se destinava a um espaço de poucos e privilegiados (SOARES, 2002). O efeito dessa mudança resultou na alteração das disciplinas curriculares, dos objetivos das escolas, bem como dos conteúdos da disciplina de Português. Houve, então, a fusão do ensino de gramática com o texto

“Ainda que, nos anos 60, o ensino comece a voltar-se também para habilidades de leitura, por meio de atividades de compreensão e interpretação do texto, já então presentes nos livros didáticos, estas sempre se mantiveram secundárias em relação ao estudo da gramática” (SOARES, 1998, p. 56).

Esse cenário do ensino de LP sofreu mudanças tanto pedagógico-teóricas quanto sociopolíticas, como visto em Pietri (2010), ao dispor detalhadamente sobre os acontecimentos que levaram à constituição da disciplina de LP. O autor relata, em especial, que, na década de 1970, a democratização do acesso ao ensino escolar ocasionou o ingresso ao âmbito escolar de um grande contingente de pessoas oriundas de classes econômicas diversas, antes desprovidas de ensino escolar. Entretanto, a escola não estava preparada para essas mudanças, o que resultou em diversos problemas associados à formação e contratação de novos professores, por ser recente o curso de Letras no Brasil, além do surgimento dos livros didáticos como forma de preencher lacunas dos conhecimentos dos professores (BEZERRA, 2005a) e, conseqüentemente, a dependência sobre o uso dos livros e os problemas da diversidade linguística encontrada na sala de aula (PIETRI, 2010; SOARES, 1998).

Sobre as condições sócio-políticas com as quais se deparou a escola, sob a égide do regime militar, Soares (1998) explica que a partir do autoritarismo do golpe, o país buscava o desenvolvimento do capitalismo, assumindo, assim, o caráter utilitário e pragmático da língua. Observamos, então, a primazia do ensino gramatical sofrer abalos teóricos e abrir espaço para a concepção de língua como *instrumento de comunicação*, em que o ensino se centrava em desenvolver no aluno habilidades de compreensão e expressão em um comportamento linguístico pragmático, em que o aluno era visto como emissor-receptor. Mendes (2012) elucida que tal entendimento sobre a língua parecia ser mais operacional no âmbito das instituições que formavam professores e na esfera educacional de modo geral, ainda que as influências da gramática normativa se fizessem sentir no ensino.

A Linguística ganhou espaço por volta dos anos de 1950 e 1960, com a sua introdução como disciplina em cursos superiores de Letras (CÂMARA JR., 1976), o que ofereceu novos subsídios teóricos e metodológicos à formação linguística e pedagógica dos futuros professores (COELHO, 2011). Isso trouxe inovações nas práticas escolares no que compete à atuação de professores frente ao tratamento do ensino de língua, o qual, segundo Ilari (2009), repercutiu em pequenas mudanças do quadro, no entendimento de que ensinar Língua Portuguesa era muito mais do que ensinar gramática.

Ao abordar o cenário educacional brasileiro, outros linguistas brasileiros, no período mencionado acima, se posicionaram quanto aos problemas do ensino da língua materna. Em 1966, Aryon Rodrigues já considerava a importância da aplicação dos conhecimentos linguísticos na resolução dos “problemas práticos de caráter social e educativo” (RODRIGUES, 1966, p. 8). Em síntese, o autor apontou várias deficiências da escola brasileira, como a falta do conhecimento sociolinguístico adequado e o problema do uso da língua literária como parâmetro para o ensino da escrita. Por outro lado, acreditava na importância da língua falada para inserção da vida social do alunado, a preocupação do conhecimento dos professores quanto à língua efetivamente usada pelos alunos e a outra que a escola ensina, dentre demais problemáticas pertinentes e ainda atuais no ensino de LP.

Soares (1998) pontua que as ciências linguísticas ancoradas na perspectiva *sociointeracionista e enunciativa da língua*, como a Sociolinguística, Linguística Textual, Análise do Discurso etc., tiveram interferências significativas na disciplina de Português, em específico nos 80 e 90, em novas concepções de língua, de gramática e, também, de ensino. Bagno (2007) comenta que, nesse período, começaram a surgir termos e expressões nos novos documentos oficiais de ensino, a exemplo de letramento, tipo textual, gênero discursivo, condições de produção, coesão e coerência e variação linguística.

Segundo Brito (1997), Rangel (2005) e Bunzen (2011), as críticas acadêmicas à precariedade do ensino da LP, bem como das propostas de livros didáticos e dos currículos da disciplina tornaram-se mais consistentes com o desenvolvimento das novas orientações dos estudos linguísticos. Com efeito, os autores comentam que, ao longo dos anos 80 e 90, os questionamentos das ciências da aprendizagem e da linguagem convencionaram chamar de “ensino tradicional” todas as práticas que não visavam às perspectivas dessas ciências. Em relação a esse período, Soares (1998) comenta que a língua deixou de ser considerada como instrumento de comunicação, passando a ser vista

como enunciação, discurso, prática social, ou seja, passou a incluir as relações entre a língua e seus falantes, bem como as confluências de natureza social, histórica, cultural e política que interferem nos usos linguísticos, o que se solidificou com a publicação, ao longo dos anos 90 e início dos anos 2000, dos PCNs, PCNEM e do guia do PNLD.

Os embates entre os estudos gramaticais pelo viés normativo e as teorias linguísticas referidas supra levaram a confrontos teóricos e práticos sobre o ensino da língua portuguesa.

Assim, é preciso entender a concepção de língua que sustenta as práticas de ensino de LP. Muitos autores, como Possenti (1996), Antunes (2009), Geraldi (2011) e Travaglia (2009), compreendem que o posicionamento a respeito da língua apresenta-se como a chave para uma mudança profícua no ensino. Apesar de haver outras barreiras para a construção de um ensino de língua que não seja excludente e exclusivamente gramatical, assumir uma concepção de língua como um fato social e histórico mostra-se fundamental para a construção de um ensino mais reflexivo e democrático da língua.

Antunes (2009, p. 218) traz uma reflexão importante sobre a questão ao afirmar que “ensinar e avaliar a língua são atividades que refletem as concepções que temos acerca do que é uma língua”. É substancial, portanto, entender as concepções de língua de docentes e de documentos oficiais que estabelecem parâmetros para o ensino, para, então, avaliar os objetivos e os conteúdos de ensino.

A esse respeito, ao partir de determinado posicionamento teórico sobre a linguagem, em especial, ao nosso ver, à luz dos estudos sociolinguísticos, espera-se que uma atitude mais reflexiva do professor sobre a língua estará presente em suas práticas pedagógicas, podendo demonstrar, por exemplo, uma compreensão crítica sobre as variações e mudanças que ocorrem na língua, avaliações sensíveis das produções orais e escritas de alunos e/ou uma abordagem crítica da língua em materiais didáticos utilizados em sala de aula, dentre outras. Assim, Mollica (2004) defende que

em qualquer área que atue é imprescindível que o professor possua bases sólidas no que diz respeito à linguagem, devendo então instrumentalizar-se atual e adequadamente com relação às questões afeitas à produção e percepção linguísticas, à aquisição de linguagem e à aprendizagem da leitura e da escrita [...] (MOLLICA, 2004, p. 18).

Apesar disso, não é fácil refletir sobre a sua própria concepção de língua, a qual sustenta a sua prática de ensino. Observaremos que a pluralidade de teorias linguísticas e o estudo da gramática normativa estão permeados nas discussões e nas posições

linguísticas de documentos oficiais de ensino, livros didáticos e até mesmo na práxis dos professores de Língua Portuguesa.

Depreende-se, assim, que as teorias linguísticas são tentativas de descrição, explicação e criação de hipóteses sobre a noção de língua, o que faz com que haja uma multiplicidade de concepções em torno dela e, por conseguinte, de práticas de ensino. Em vista disso, contextualizamos, na próxima subseção, algumas concepções de língua, a partir de diferentes pontos de vista teóricos, que tiveram e ainda têm impacto no ensino de língua materna atualmente, em especial na abordagem dos aspectos sócio-históricos.

### **1.1 Da gramática tradicional à perspectiva sócio-histórica da língua: alguns apontamentos**

Postulados e teorias sobre a língua originaram-se na Antiguidade. Observamos, no tópico acima, a heterogeneidade de ideias que envolvem a natureza e a funcionalidade da língua, as quais tornaram-se centro de debates ao longo da história da humanidade.

A emergência da linguística como uma área científica favoreceu uma diversidade de visões teóricas que apresentam divergências e, por vezes, convergências de premissas, ideologias e análises a respeito da concepção de língua. Com efeito, algumas teorias linguísticas e premissas da gramática normativa interferem no ensino de Língua Portuguesa, o que, por um lado, ocasiona transformações positivas, e, possivelmente, por outro, equívocos teóricos no modo como professores encaram o ensino da língua.

Percebemos, assim, a grande importância de situar teoricamente, em especial aos professores de Língua Portuguesa, sobre as variedades que permeiam a conceituação de língua, tendo em vista o contexto de ensino pelos embates dos estudos gramaticais normativos e os avanços das teorias linguísticas.

Desse modo, compusemos, neste trabalho, dois contrapontos teóricos, os quais tornam-se pertinentes para contextualizar as concepções de língua presentes no contexto do ensino de Língua Portuguesa. O primeiro denomina-se por Gramática Tradicional, termo utilizado para os estudos da língua que proscvem a gramática e a língua escrita padrão e que nelas pautam-se seus métodos de ensino, cunhados na prescrição e normatização da língua. Outro postulado refere-se à Linguística Moderna, na qual, no lugar da proscrição linguística, encontramos a natureza descritiva da língua, bem como a abordagem científica e não discriminatória dos usos da língua. Dentro dessa perspectiva, trouxemos as ideias estruturalistas de Ferdinand de Saussure, datadas do início do século

XX, e outros momentos teóricos que nos encaminharam até a visão sócio-histórica, na qual nos apoiamos teoricamente, surgida a partir de Labov ([1972] 2008), no final dos anos 60, cujas abordagens sociolinguísticas trouxeram conceitos importantes sobre o modo de se encarar o ensino da língua no ambiente escolar.

### **1.1.1 Estudos no âmbito da gramática tradicional**

Mergulhar na história para compreender o presente tornou-se uma premissa pertinente para os estudos linguísticos, como afirmam Gregolin (2007) e Faraco (2011), ao focalizarem as contribuições da perspectiva histórica na apreensão mais totalizante de uma disciplina científica e no ensejo de entender como se vê o ensino de Língua Portuguesa hoje em dia.

Compatibilizamos, dessa forma, com as ideias dos autores acima na tentativa de compreender o ensino da Língua Portuguesa, ou, mais especificamente, o modo como a língua é tratada em sala de aula. Por isso, notamos a necessidade de voltar ao âmbito dos estudos da gramática tradicional, para apreender a origem de conceitos e pressupostos linguísticos tão presentes no contexto de ensino da língua, sendo, assim, fundamental a sua contextualização.

Antes da contextualização da gramática tradicional (GT), posicionamo-nos de modo favorável acerca de uma revisão teórica e crítica quanto ao seu ensino no contexto escolar. Primeiramente, coadunamo-nos com as pesquisas no âmbito da Sociolinguística, que são contrárias à exclusividade desse conteúdo, que, muitas vezes, aparenta sobrepujar-se aos demais nos currículos escolares de língua portuguesa, resultando em graves problemas pedagógicos, como podemos observar na discussão sobre a educação linguística no Brasil, em especial ao tratamento da capacidade leitora, à luz de Coelho (2011)<sup>6</sup>.

Grande parte dos problemas se dá devido ao modo como a GT observa e aborda a língua. Lyons (1979) apresenta dois equívocos das propostas dos gramáticos normativistas sobre os estudos da língua que se cristalizaram no ensino e na sociedade em geral. O primeiro corresponde à separação rígida entre a língua escrita e a língua

---

<sup>6</sup> Coelho (2011) apresenta, em sua tese, alguns sistemas de avaliação sobre a educação no Brasil, os quais demonstram resultados insatisfatórios acerca do desempenho de estudantes da rede pública de ensino, sendo o reflexo de um ensino voltado às prescrições da GT. Tais resultados evidenciaram baixo nível, em especial, na competência leitora dos alunos da educação básica, sendo apenas 1% destes capacitados, em nível avançado

falada, sendo tomada como exemplo daquela a língua de grandes escritores, privilegiada em detrimento aos outros usos; o segundo refere-se à forma de encarar a mudança linguística, no sentido de ruína ou degradação da pureza da língua. Tais propostas ocasionaram complicações no ensino, haja vista a difusão de falsos conceitos sobre a natureza da linguagem, ao se reconhecer a língua escrita literária como a única forma de expressão “correta”.

Dessa forma, o percurso histórico da tradição gramatical demonstra o ensejo de determinado grupo estabelecer regras, ao que é considerado por este como bom uso da língua, o qual corresponde aos usos linguísticos das obras de “grandes escritores”, assumindo, assim, um caráter proscritivo e normativo em relação à língua (MATTOS E SILVA, 2015). Esse entendimento ainda repercute no ensino atual, o qual, além de excluir o espaço da língua oral, apresenta a língua escrita formal, oriunda das proscricções das gramáticas normativas, como modelo ou padrão de prestígio a ser seguido, o que provoca conceituações equivocadas, como a noção de “erro”, pautando-se pela correção gramatical pura e simples.

Cabe deprender que as noções de língua e de ensino oriundas da GT não correspondem às necessidades linguísticas dos falantes, tendo em vista os diversos tipos de textos orais e escritos com que os usuários da língua estão em contato, sendo importante compreender as contribuições das teorias linguísticas que respaldam uma noção de língua que ultrapassa o sentido normativo e prescritivo em questão, pois não leva em conta as diversas manifestações orais e escritas da língua. Contudo, concordamos com Bagno (2009, p. 144) ao argumentar que “o conhecimento da história da gramática e de suas origens filosóficas, de seus compromissos ideológicos, é importantíssimo para toda e qualquer pessoa que venha a lidar profissionalmente com a língua e com a linguagem”.

Assim, para contextualizarmos a gramática tradicional, devemos ter em mente os mais de 2.000 anos de reflexões, atitudes e métodos que envolvem o estudo gramatical anterior ao advento da Linguística Moderna, isto é, desde o trabalho de filósofos e gramáticos gregos e romanos da Antiguidade clássica, passando pelos autores do Renascimento e os gramáticos prescritivistas do século XVIII (MOURA; CAMBRUSSI, 2018). Dessa maneira, contextualizamos brevemente alguns pontos que delinearam os estudos gramaticais ao longo do tempo.

É comum, portanto, entre os estudiosos, o consenso de que o início dos estudos gramaticais no mundo ocidental remonta ao trabalho de gramáticos gregos, tendo como

exponentes as obras de Dionísio de Trácia (séculos II-I A.C) e Apolônio Díscolo (século II D.C). Porém, ressaltamos que há uma tradição não-Occidental, que se desenvolveu independentemente da tradição greco-romana, tendo sua visibilidade apenas em meados do século XVIII, como afirmam Moura e Cambrussi (2018). Um desses pensamentos tradicionais gramaticais fez-se notar na gramática de Panini (século IV a.C), a qual analisava o sânscrito, a língua sagrada da Índia. A ideia principal dessa gramática consistia no aspecto religioso, como visto no começo desta seção, porém, a detalhada descrição de regras lógicas despertou grande interesse mundial entre os linguistas, tornando-se a base da gramática normativa do sânscrito (MOURA; CAMBRUSSI, 2018).

No Ocidente, a tradição gramatical desenvolveu-se na esfera das discussões filosóficas gregas, sendo as primeiras em torno da linguagem humana em geral e da língua grega, a literária em particular, iniciadas entre os séculos VI e IV A.C, momento de grande riqueza cultural e literária grega, conforme Bagno (2012). Anteriormente às primeiras teorias que fundamentaram, de fato, uma gramática, algumas questões foram indagadas na época pelos filósofos pré-socráticos, como Coelho (2011, p.12) apresenta:

quase todas as famosas escolas de filosofia grega incluíram a linguagem como um de seus objetos de investigação, elas se questionavam: 1) Qual a origem das palavras? 2) A conexão entre as palavras e aquilo que elas significam provém da natureza ou é imposto por convenção? 3) A linguagem era fonte de conhecimento ou simples meio de comunicação?

Dessa maneira, tais indagações são encontradas em reflexões de Platão e Aristóteles. Ambos os filósofos produziram estudos baseados na linguagem atrelada à construção da lógica e/ou do pensamento. Observamos, primeiramente, Platão, o qual apresenta em seu trabalho intitulado *O Crátilo* a principal discussão sobre a natureza da linguagem e suas relações com o pensamento e a realidade. O debate de sua obra recai sobre o questionamento que indaga se a linguagem é imposta aos homens por uma necessidade da natureza ou surge por convenção entre os homens (PLATÃO, 2001). Em seu texto, o autor leva o leitor à conclusão de que ambas as proposições estão corretas, sendo essa discussão, sobre a natureza da linguagem, retomada por Saussure, no século XX, ao discorrer sobre a natureza do signo linguístico. Dessa forma, Bagno (2012) explica que essa visão platônica visou à ocupação menor da linguagem no que diz respeito ao acesso do conhecimento. Assim o autor explica que os filósofos gregos

acreditavam que o entendimento da organização da linguagem (*lógos*) permitiria acesso à organização da mente (*pshykhé*) e que, por sua vez, a compreensão do funcionamento da mente poderia levar a um

entendimento da organização do mundo natural (*phýsis*) e, daí, à organização do próprio universo (*kósmos*) (BAGNO, 2012, p. 39)

De início, expomos que os primeiros pensamentos e estudos gregos sobre a linguagem não recaem sobre ela própria, mas ela serve apenas como uma ferramenta para a discussão de assuntos que remetem ao pensamento humano.

O cenário dessas reflexões filosóficas serviu de base teórica, dirigindo os primeiros passos para a noção da gramática tradicional. Neves (2002) apresenta que a organização da estrutura das gramáticas gregas se sintetiza sob três aspectos: os elementos, as partes do discurso e as chamadas categorias gramaticais. Mattos e Silva (2015), por sua vez, elucida que tais princípios gramaticais podem ser encontrados ainda em Platão, ao distinguir os *nomes* dos *verbos* não como elementos linguísticos, mas como formadores da construção do pensamento. No entanto, a autora relata que é a partir de Aristóteles, discípulo de Platão, que observamos os primeiros indícios da gramática grega.

Dessa forma, Aristóteles, ainda atrelado à relação da linguagem com a lógica, desenvolveu uma análise mais completa da linguagem, na qual apresenta uma nova classe gramatical, a das conjunções (o que não era nem nome e nem verbo), bem como “novas formas de distinções que se referem ao substantivo, às formas de qualificar, às classes de denominação espaciais, temporais e algumas categorias verbais” (MOURA; CAMBRUSSI, 2018, p. 94). Tais definições e distinções feitas pelo filósofo mostram-se pertinentes até os dias de hoje, bem como as categorias aristotélicas<sup>7</sup> fundamentais da língua.

Juntamente aos estudos de Aristóteles, outros filósofos gregos delinearam o caminho da gramática tradicional grega, dentre eles os estoicos (séculos III-II a.C) que, por sua vez, empreenderam estudos sobre a língua, abordando a sua *etimologia*. Mattos e Silva (2015) relata que esse grupo de estudiosos procurou não só discutir o problema filosófico da linguagem, mas também as regularidades na língua, isto é, sustentavam a ideia da língua organizada por leis regidas pelo princípio da *analogia*.

Os estudos dos estoicos contribuíram com seus sucessores históricos, os gramáticos alexandrinos, a respeito da fixação sobre as regularidades da língua, sendo

---

<sup>7</sup> São dez categorias aristotélicas que, de acordo com Benveniste (1995, p. 71), se situam em: 1) a *substância* ou *essência*; 2) o *quanto*; 3) o *qual*; 4) o *relativamente a quê*; 5) o *onde*; 6) o *quando*; 7) o *estar em oposição*; 8) o *estar em estado*; 9) o *fazer*; 10) o *sofrer*.

que estes, em contrapartida, adotaram uma postura normativa acerca do fenômeno linguístico, concedendo privilégio para a modalidade escrita de grandes escritores gregos e, ao mesmo tempo, rebaixando os demais usos. Tal atitude normativa quanto aos estudos da língua se dá pelo contexto cultural helenístico, época de difusão de culturas e povos gregos, na qual o objetivo principal era transmitir e resguardar a pureza do patrimônio literário grego contra os barbarismos linguísticos de outros povos (NEVES, 2002).

Estabelecem-se, dessa forma, nos estudos gramaticais gregos, uma normatização e uma independência dos embates filosóficos e lógicos nos estudos da linguagem. O novo pensamento tradicional gramatical se inicia com a obra *Arte da Gramática* (em grego *Tekhné Grammatiké*), de Dionísio de Trácia, século II – I a.C, como primeira referência gramatical de uma língua: o grego de Ática, sendo a gramática compreendida “como ‘a arte do escrever’ (arte no sentido de “conjunto de preceitos necessários à execução de uma determinada atividade”), já disciplina independente da lógica e da filosofia e como saber empírico da linguagem dos poetas e prosadores” (MATTOS e SILVA, 2015, p. 18).

Interessante destacarmos as origens de ideias que levam algumas gramáticas contemporâneas, ainda, a utilizarem como bons exemplos o uso da língua por poetas e prosadores clássicos, considerados, à época, como modelos do “bem falar” e/ou do “bem escrever”. Outro ponto contundente que permanece em obras gramaticais de cunho proscritivista é a estrita atenção à preservação da pureza da língua grega ante os barbarismos dos iletrados, ou seja, uma outra tradição que percorre falares midiáticos, determinadas gramáticas escolares, baseados na dualidade “certo” e “errado”

Tal modelo de gramática de Dionísio destacou-se por ser considerado um livro didático do Oriente grego, pois tinha finalidade pedagógica e contemplava a literatura clássica grega (MOURA; CAMBRUSSI, 2018). No entanto, sua gramática centrou-se nos estudos da fonética e da morfologia gregas, dando pouca atenção a uma descrição sintática. Preocupava-se com as partes do discurso distinguidas em oito classes de palavras: nome, verbo, participio, artigo, pronome, proposição, advérbio e conjunção. A primeira obra sintática da língua grega foi desenvolvida por Apolônio Díscolo (século II d.C) que, de acordo com Kristeva (1969), é um estudo mais filosófico do que linguístico.

Toda essa reflexão grega, tanto de natureza teórico-filosófica, quanto linguística, refletiu-se sobre os estudos gramaticais da língua latina. De forma acrítica, Roma passou a adotar as teorias gregas para o latim, considerando a gramática grega como modelo universal das línguas em geral (KRISTEVA, 1965). O grande difusor da gramática grega aplicada à latina foi Marcos Terêncio Varrão (116-27 a.C), em sua obra *De língua latina*,

na qual entende a gramática a partir de um viés normativista, ou seja, como “a arte de escrever e falar corretamente e de compreender poetas” (MATTOS e SILVA, 2015).

Tal concepção normativa da gramática deu-se na medida em que o Império Romano crescia, tanto política quanto culturalmente, havendo a necessidade de unificar a sua língua em todo o território por ele conquistado. Nesse sentido, o efeito normativista orientou-se por uma noção de língua como forma de controle e dominação, como discute Mattos e Silva (2017), tal como observou-se no processo de colonização do Brasil por Portugal, em que a língua também foi imposta como mecanismo de poder político, administrativo, social e cultural.

Como efeito da ascensão cultural romana, Varrão propôs o estudo do latim clássico, em contraposição ao latim vulgar, isto é, a variedade da língua usada pelas classes de baixo poder aquisitivo do império romano, com o objetivo do ideal de correção da fala do “povo” (COELHO, 2011). Apesar dessa atitude excludente, o gramático proveu grandes contribuições para os futuros modelos das gramáticas latinas. Tais proveitos centraram-se nas discussões etimológicas, partindo de uma explicação semântica, na qual foi estudada a relação das *palavras* com as *coisas*; e morfológicas, distinguindo-se as palavras variáveis e invariáveis e estabelecendo, também, categorias secundárias para analisar as partes do discurso, como a voz e o tempo dos verbos (MATTOS e SILVA, 2015).

Havia, ainda, dentro dos estudos da gramática latina, o interesse pela educação e formação de oradores em Roma. Mattos e Silva (2015) contextualiza que, nessa época, o campo da Retórica tomou espaço, contribuindo para tal reflexões presentes na obra *Institutio oratoriae*, de Quintiliano (século I d.C), a qual sistematizou regras para a construção do discurso. Além da relevância dos estudos da oratória, a gramática latina possuía seu espaço no meio educacional, o que resultou na compilação de manuais de ensino. Coelho (2011) apresenta dois tipos de gramática que existiam na época, as escolares e as reguladoras, sendo ambas modelos de análise normativa da língua, também encontrados em gramáticas atuais, a exemplo da *Nova gramática do português contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra, uma das gramáticas mais tradicionais e respeitadas da Língua Portuguesa, segundo Coelho (2011). Dessa maneira, as gramáticas escolares da época apresentavam de maneira sistemática as categorias gramaticais do latim, com o objetivo de rotular e classificar termos; já as gramáticas reguladoras eram obras destinadas a identificar as regras do latim, a exemplo do gênero e declinação de uma palavra ou conjugação de algum verbo.

Encaminhamo-nos, nesse percurso dos estudos gramaticais latinos, ao período da Idade Média, momento em que tem fim o Império Romano. As principais reflexões linguísticas surgidas nesse período foram realizadas pelos gramáticos Donato (século IV d.C) e Prisciano (século V d.C). O primeiro, autor da importante obra *De partibus orationibus ars minor*, apresentou um estudo na área da fonética, o qual estabeleceu as diferenças ente o grego e o latim; o segundo é célebre da obra *Institutio grammaticae*, na qual propõe a primeira definição de sintaxe da língua latina, como afirma Mattos e Silva (2015, p. 20, *grifos da autora*): “[...] é uma definição lógica, a disposição que visa a obtenção de uma oração perfeita. Os conceitos de oração perfeita/oração imperfeita [...] já envolvem a distinção da *transitividade* (*não transitividade*) dos verbos”.

O período abarcado entre os séculos V e XV destacou-se pela direção de duas vertentes nos estudos gramaticais: a primeira deu prosseguimento aos estudos da língua latina, entendida como “língua da cultura” de toda a Europa Medieval, em consonância com as ideias da gramática greco-latina; a outra foi o início dos métodos de observação e de ensino das línguas derivadas do latim (MATTOS e SILVA, 2015). Essa última vertente, por sua vez, instalou-se no Renascimento, a partir dos fins do século XV, apresentando a ampliação para além do âmbito das línguas greco-romanas, sendo o seu interesse deslocado da observação do latim e estendido às línguas “vulgares” românicas. Além disso, com a descoberta marítima das Américas, desenvolveu-se o interesse pela observação das línguas consideradas “exóticas” com que os europeus entraram em contato na África, na Ásia e na América (MATTOS e SILVA, 2015).

Ademais, é nesse mesmo período que a autora elucida a introdução e o desenvolvimento do discurso pedagógico, passando a tomar a língua como um objeto de observação e de ensino, tentando fazer, ao mesmo tempo, uma gramática de natureza descritiva e pedagógica.

Continuamos essa contextualização com o pensamento de estudiosos do período compreendido entre o século XVII e XVIII. Em síntese, Moura e Cambrussi (2018) apresentam que diversos autores prescritivistas franceses focalizaram a análise da língua enquanto expressão do pensamento, na tentativa de retomar a tradição dos estudos greco- latinos especulativos, tendo como exemplo a gramática de Port-Royal, em 1660. Alguns pontos foram aprofundados pelos iluministas franceses Du Marsais, Beauzée, Condillac e enciclopedistas franceses, os quais legitimaram a codificação do “uso exemplar”, representando o uso da língua por grandes autores do passado para um segmento legitimado pela sociedade, a burguesia, como modelo linguístico a ser seguido (MATTOS

E SILVA, 2017). Em especial, mencionamos a gramática *Cours d'étude pour l'instruction du Prince de Parme* de Condillac, de 1775, a qual representa o ápice do aristocratismo linguístico ao defender a instrução de indivíduos nobres, isto é, seu discurso modelo é o da Academia – o escrever bem por pensar bem, a partir de grandes textos reservados à elite.

Assim, essa tradição francesa normativo-pedagógica e aristocrata, herdada por Portugal e, por sua vez, transferida ao Brasil, voltou-se para a criação de um modelo de ensino da língua a partir da norma usada pela elite e começou a ser revista com o advento das teorias linguísticas, a partir do século XX (MATTOS E SILVA, 2017).

A partir da segunda metade do século XIII, início da produção literária portuguesa em prosa, essa língua românica passou a ser usada na esfera administrativa de Portugal.

Tendo em vista o cenário em que passava a vigorar a consciência de uma identidade lusitana e o intento de levar a língua do reino às novas terras conquistadas (inclusive ao Brasil), houve condições para o nascimento da gramática portuguesa (VIEIRA, 2018). Vieira (2018) e Mattos e Silva (2015) mencionam três obras de grande prestígio, sendo a primeira de Fernão de Oliveira, intitulada *Grammatica da lingoagem portuguesa* (1536), considerada o marco inaugural da gramatização do português, a qual apresenta reflexões fonéticas e morfológicas, em detrimento da sintaxe, de caráter normativo e influenciado pelas ideias latinas. A segunda gramática, de João de Barros, intitulada *A Grammatica da lingua portuguesa* (1540), demonstrou um caráter mais prescritivista e fiel à terminologia gramatical latina. Por último, *A Gramática philosophica da lingua portuguesa*, de Jerônimo Barbosa, a qual tinha como objetivo disciplinar o uso escrito e falado formal por meio do treinamento escolar, considerando-se o bom uso da língua (MATTOS E SILVA, 2015).

Tais gramáticas encontravam-se afinadas ao sentimento patriótico de superioridade linguística e, dentre outros pontos, voltadas às ideias renascentistas – enfoque na riqueza vocabular e na complexidade linguística, de modo a visibilizar a LP como instrumento de “alta” cultura. Por outro lado, a argumentação de Fernão de Oliveira objetivou mostrar as diferenças entre o latim e o português, enquanto João de Barros situou o caminho contrário, buscando a conformidade do português com latim (VIEIRA, 2018).

O panorama de uma gramática da LP escrita por brasileiros torna-se uma preocupação por volta do final do século XIX, a exemplo da obra *A Grammatica Portuguesa*, de Júlio Ribeiro, creditado como o primeiro a gramatizar a variedade

brasileira do português, seguindo o caráter prescritivista e histórico-comparativo (VIEIRA, 2018). Em síntese, Vieira (2018) apresenta outros gramáticos representativos do período – João Ribeiro, Maximino Maciel e Ernesto Carneiro Ribeiro –, cujas obras põem-se a favor de um suposto “purismo lusitano”, o que leva ao imaginário de que no Brasil não se fala corretamente, considerando a norma lusitana de melhor valia e, por conseguinte, o ensino da gramática seguindo tal norma (VIEIRA, 2018).

Fazendo uma aproximação com a nossa realidade atual, nota-se que as gramáticas de LP, de cunho normativo e prescritivo, construídas ao longo do século XX, oferecem certa continuação desse modelo, tendo por objetivo aperfeiçoar o uso da língua em consonância com as normas do português europeu (VIEIRA, 2018). Com efeito, observa-se o mesmo caminho epistemológico e organizacional das obras anteriores projetado nas atuais referências normativas do século XXI, inclusive, como afirma o autor, nas instâncias escolares, com gramáticas e livros didáticos sob o prisma da doutrina gramatical grego-romana.

Dessa forma, apresentamos, de forma breve, as bases que configuram os estudos da gramática tradicional e sua compreensão quanto aos fenômenos linguísticos. Observamos que a GT passou por várias mudanças, desde atrelada a outros campos do saber, como a Lógica e a Filosofia, até dispor de uma autonomia de análise e ensino da língua por um caráter normativo e prescritivo. Bagno (2002) resume a GT de forma crítica ao denominá-la como um constructo intelectual que até hoje preserva uma ideologia aristocrata, anticientífica, autoritária, dogmática e inquisitorial.

Ao trazer a discussão para o ensino, compreendemos que, apesar das inovações das diversas teorias linguísticas modernas, há, no contexto do ensino de LP atual, no Brasil, a presença de determinadas diretrizes da GT, ainda que de forma menos acentuada.

A primazia da GT contribui com a perpetuação de equívocos linguísticos presentes em alguns compêndios gramaticais e livros didáticos de Língua Portuguesa, a exemplo da compreensão da unidade homogênea da língua e na crença irrefutável em uma língua escrita literária como modelo e norma de uso considerada como “correta”, como avistamos em Bagno (2012), dando origem a certas dualidades que ocorrem nos estudos da linguagem, como a noção de “certo e errado”.

Nesse sentido, compartilhamos das ideias de linguistas como Britto (1997), Travaglia (2009), Bortoni-Ricardo (2004; 2005) e Coelho (2011), pelas críticas a um modelo de ensino centrado exclusivamente em uma norma linguística, por não atender às demandas da sociedade moderna, a qual requer a capacitação do alunado em

desempenhos linguísticos diversos, sendo necessário que se ultrapasse a compreensão da língua pelo prisma normativista. Por outro lado, apesar de refutarmos as prescrições da GT e suas implicações no ensino de Língua Portuguesa, defendemos que a escola é o espaço no qual a norma culta deve ser ensinada, como afirma Possenti (1996), de forma a garantir ao alunado a sua imersão em espaços linguísticos e culturais que a exijam.

Em outras palavras, a norma culta é necessária para um ensino que pretenda ser democrático, o que precisa ser revisto é o modo como se dá a sua abordagem no contexto escolar, tal como sintetiza Britto (1997, p. 184) ao afirmar que “insistir na superioridade da norma culta, entendida não como a que se fala, mas sim como a que se quer que se fale, e, em consequência, no seu uso privilegiado ou exclusivo, inclusive na escola, é uma forma perversa de exclusão”.

Tendo em vista esse contexto plurissecular da GT e os problemas pedagógicos que envolvem o seu ensino, enfatizamos que compreender a língua por esse viés normativo, o qual exclui a oralidade, sobrepondo-se a ela somente a escrita dita “correta” das gramáticas, bem como reduz a língua a prescrições gramaticais, contribui para posturas também normativistas de muitos professores de LP, sendo esta uma das razões pela qual observa-se um ensino de LP muito raso e excludente. Consoante a esse aspecto, reforçamos a necessidade de uma formação crítica do professor de modo a ensinar reflexivamente as normas gramaticais, de forma a não excluir ou subjugar outras formas de expressões linguísticas manifestadas por alunos, considerando-as igualmente dignas de serem analisadas.

Ante o exposto, enseja-se uma educação plural e diversificada da LP em uso no Brasil, objetivando-se, assim, a análise de múltiplas variedades orais e escritas da língua, desde as formas mais monitoradas, como a norma culta, até as menos monitoradas. Cabe, portanto, ao professor capacitar-se sociolinguisticamente, e, posteriormente, capacitar os estudantes, sendo necessário adequar o ensino à realidade linguística deles.

## **1.2 Linguística Moderna**

Evidenciamos, no tópico acima, o desenvolvimento plurissecular das questões sobre a língua a partir do viés normativo da tradição gramatical. As práticas de observação da GT tinham apoio em outras ciências, como a Lógica e a Filosofia, bem como tornou-se centro de estudo a modalidade escrita da língua, sendo a literária o modelo de uso e ensino. Contudo, as visões epistemológicas linguísticas se transformaram a partir do

século XX, com o advento das teorias linguísticas modernas, desencadeando, assim, novos olhares críticos no que diz respeito ao modo especulativo e prescritivo/normativo que ainda permeava as concepções de língua e seu tratamento didático.

Não só como resposta à prescrição linguística da GT e ao caráter histórico que marcaram a Linguística nos séculos anteriores, as ideias surgidas pelo marco que se denomina Linguística Moderna abriram novos caminhos para os estudos da língua. A esse respeito, Benveniste (1995, p. 6) aponta o desinteresse por questões como a monogênese e poligênese das línguas, bem como “a tentação de erigir como propriedades universais da linguagem as particularidades de uma língua ou tipo linguístico”. Para o autor, ampliou-se o horizonte dos linguistas ao analisarem toda e qualquer língua, seja ela dita “primitiva” ou “atual”, sendo atestadas igualmente como completas e complexas. Concomitantemente a essa ideia, destacaram-se as variedades linguísticas do mundo ao serem aplicados métodos e critérios de análise de línguas com tradição escrita às línguas ágrafas. Com efeito, um novo processo de descrição e uma mudança de atitude sob a língua(gem) se definiram por um esforço de formalizar e sistematizar o campo de estudos linguísticos (BENVENISTE, 1995).

Dessa maneira, essa nova posição quanto aos objetos de estudo e ao novo modelo de análise nos estudos linguísticos e, conseqüentemente, nas escolas teóricas que se sucederiam apresenta certas preocupações, como as elencadas por Benveniste (1995, p. 8) a seguir:

1ª Qual é a tarefa do lingüista, a que ponto quer ele chegar, e o que descreverá sob o nome de língua? É o próprio objeto da lingüística o que é posto em pauta. 2ª Como se descreverá esse objeto? É preciso forjar instrumentos que permitam apreender o conjunto dos traços de uma língua dentro do conjunto das línguas manifestadas e descrevê-los em termos idênticos. Qual será então o princípio desses processos e dessas definições? Isso mostra a importância que assume a técnica lingüística. 3ª Tanto para o sentimento ingênuo do falante como para o lingüista, a linguagem tem como função "dizer alguma coisa". O que é exatamente essa "coisa" em vista da qual se articula a língua, e como é possível delimitá-la em relação à própria linguagem? Está proposto o problema da significação.

Esses questionamentos evidenciam a necessidade de autonomia nos estudos da linguagem ou, podemos dizer, a construção consciente da própria ciência Linguística. Articulam-se, assim, indagações sobre a delimitação do objeto de estudo, o papel do linguista diante da língua, bem como o abandono do prescritivismo e a abertura para uma abordagem descritiva ao analisar a língua e suas particularidades. Essas preocupações são

pertinentes, não somente aos linguistas, mas também aos professores de Língua Portuguesa, uma vez que esses questionamentos tornam-se subsídios para a construção de um conhecimento sobre a língua mais crítico, teórico e reflexivo.

Apesar do surgimento da Linguística Moderna datar do começo do século XX, os primeiros passos substanciais da Linguística no Brasil são vistos a partir de 1940, com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, abreviadas pelo nome de Faculdade de Filosofia (CÂMARA JR., 1976). No entanto, a Linguística não tinha espaço na escola, haja vista que, como Soares (1998, p. 54) contextualiza, o ensino de LP nas escolas brasileiras, até os anos 50, era predominantemente marcado pela função de “reconhecimento das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio: ensino da gramática”.

Dessa maneira, é partir do século XX que observamos rupturas com a postura normativo-pedagógica da GT, como elucida Mattos e Silva (2017), o que veio a balancear o primado da língua escrita e da variedade culta representado pelos usos de grandes escritores clássicos e/ou pelo “bom uso” da língua pelas elites.

Dessa forma, os manuais de Linguística, de maneira geral, consideram como marco teórico da Linguística Moderna as postulações teóricas atribuídas a Saussure (1857 - 1913), cuja perspectiva introduziu uma nova visão sistemática e formalizada sobre o processo de análise linguística, o qual caracterizou e delimitou os objetos de estudo da então criada Linguística<sup>8</sup>.

Como forma de sintetizar alguns posicionamentos sobre a língua no século XX, iniciamos o próximo tópico a partir da concepção de Saussure de que a língua forma um sistema e ela deve ser descrita e estudada em si mesma, sendo os conceitos de *sistema* e *estrutura*, dentre outros, essenciais para compreensão de sua teoria, bem como pela difusão de escolas linguísticas que a sucederão. Em seguida, uma brevíssima explanação acerca de teóricos que encaminharam os estudos linguísticos até o momento dos estudos de Labov, em que ganhou destaque a constituição social e histórica da língua, enfatizando seus principais objetivos e princípios.

---

<sup>8</sup> Gregolin *et al.* (2006) elucidam que a Linguística se tornou disciplina obrigatória nos cursos de Letras no início dos anos de 1960 no Brasil, com as contribuições do linguista Joaquim Mattos Câmara Junior, o qual é considerado o pioneiro da linguística descritiva no Brasil e o primeiro a ministrar o curso de linguística na Universidade Federal do Distrito Federal (1938-1939).

### 1.2.1 Caminhos teóricos: do estruturalismo à luz de Saussure à Sociolinguística de Labov

É notória a importância das contribuições teóricas do linguista suíço Ferdinand de Saussure para o campo dos estudos da língua. Como foi observado, foi a partir da obra a ele atribuída, o *Curso de Linguística Geral* (doravante CLG) (1916), que ocorreu o que se denomina de “corte epistemológico”, resultado do modo pelo qual tal estudioso veio a considerar e trabalhar os fatos da linguagem (PAVEAU E SARFATI, 2006). Nesse sentido, o trabalho de Saussure destaca-se pela ruptura com tradições linguísticas anteriores, propondo, em especial, uma abordagem descritiva, sincrônica e sistemática da língua, assuntos que serão abordados neste tópico.

De início, há uma questão de conceituação que se constitui como base de sua teoria, a respeito da noção de *estrutura* e *sistema*. Ambos os conceitos são necessários para introduzir os seus princípios e, conseqüentemente, compreender a sua noção de língua. Tratamos, em primeiro lugar, da ideia de estrutura, a qual não se origina e não está contemplada na obra de Saussure, como afirmam Paveau e Sarfati (2006) e Benveniste (1995), visto que tal termo nunca foi empregado em sua obra, mas sim a ideia de *sistema*.

Dessa maneira, surge o questionamento: qual seria, então, a relação entre as noções de *estrutura* e *sistema*? Discutimos, acima, que, aos olhos de Saussure, a língua forma um sistema, princípio fundamental de sua obra. Essa premissa levou a outras formulações presentes na obra saussuriana, como a de que a língua é um “sistema de signos arbitrários” (SAUSSURE, 2012, p. 113) e a de que “a língua é de natureza homogênea” (SAUSSURE, 2012, p. 46). Tais afirmações condizem, ainda, com ideias da GT sobre a língua, ausentando-se de sua compreensão os fatores extralinguísticos, posição à qual os estudos sociolinguísticos se contrapõem. Vista a compreensão da ideia de sistema como um conjunto de elementos linguísticos que se relacionam de maneira solidária em seu interior, Benveniste (1995) e Carvalho (2010) explicam que as formulações de Saussure deram origem a outras, por volta dos anos de 1930, por um grupo de linguistas russos, R. Jakobson, S. Karcevsky e N. Trubetzkoy, junto às ideias do linguista dinamarquês Luís Hjelmslev, que desenvolveram a noção do termo *estrutura*. Tais estudiosos, por sua vez, amparavam-se na premissa saussuriana de que a língua não pode definir-se a não ser pelas suas relações. Portanto, há o entendimento de que tal termo coaduna-se com a noção de sistema.

Nesse sentido, dá-se o nome de *Linguística estrutural* ou *Estruturalismo* às formas de análise linguística que descrevem a língua como um sistema organizado por uma estrutura, ou, nas palavras de Hjelmslev (1944), citado por Carvalho (2010, p. 65), o conjunto de pesquisas que compreendem “a descrição da linguagem sendo essencialmente uma entidade autônoma de dependências internas, ou, numa palavra, uma estrutura”.

Expomos, assim, as primeiras ideias da abordagem estruturalista, as quais dominaram o pensamento científico acerca da língua no início do século XX, tomando como ponto de partida o CLG, de Ferdinand de Saussure. Dessa forma, amplamente estudado e divulgado por diversos autores, o CLG tornou-se uma obra substancial aos estudos linguísticos ao evidenciar, além da visão sistemática da língua, o caráter metodológico de Saussure (CARVALHO, 2010).

Antes de adentrar na obra em questão, é preciso levar em conta o contexto de sua produção. O *Curso de Linguística Geral* foi organizado a partir de anotações redigidas por dois alunos de Saussure, Charles Bally e Albert Sechehaye, que participaram de três cursos ministrados por ele entre os anos de 1907 e 1911, na Universidade de Genebra, tendo sua publicação ocorrido três anos após sua morte, em 1916. Contudo, ainda que se trate de uma obra, como afirma Carvalho (2010), inacabada e calcada em anotações de alunos, nela encontram-se as ideias motrizes que direcionaram, e mais, revolucionaram os estudos linguísticos do século XX.

A abordagem estruturalista de Saussure apresenta grandes implicações metodológicas e conceituais. Como já mencionamos anteriormente, o pressuposto da língua como sistema levou a outros princípios estruturalistas, a exemplo do fato de poder ser estudada em si mesma e por si mesma. Com efeito, essa premissa conduziu, nos estudos linguísticos, a uma preocupação exclusiva com as relações internas de cada estrutura linguística. Daí a exclusão de fatores extralinguísticos no modo de analisar a língua, aspecto que será retomado pela Sociolinguística. Ilari (2011) denomina aquela visão como *immanentista*, a qual procura minimizar as relações entre a língua e o mundo, sendo priorizadas as relações lógicas que se estabelecem no interior do sistema.

Ao partir desse recorte metodológico, é compreendido que a língua é um sistema de natureza homogênea, uma vez que não se consideram as interferências de fatores extralinguísticos em sua análise. Nesse sentido, Saussure (2012) objetivou, dentro do campo da linguística, estabelecer critérios de descrição linguísticas que se aplicassem às línguas naturais, isto é, sobre suas estruturas, para destas deduzir regras universais que

pudessem referir-se a todos os fenômenos linguísticos. A preocupação dos estudos saussurianos volta-se para a estrutura interna da língua, em especial, para as relações internas pelas quais se articulam os signos linguísticos.

Face a isso, o estudioso esquematizou alguns conceitos importantes nos estudos da linguagem a partir de *dicotomias*. Originada do grego *dichotomía*, ou seja, “divisão em partes iguais”, a noção do termo, na obra de Saussure, opera com pares de conceitos que devem ser definidos um em relação ao outro, de modo que um só faça sentido em relação ao outro (PIETROFORTE, 2002). Essa dualidade opositiva, como afirma Benveniste (1992), tornou-se característica da doutrina saussuriana. Posto isso, trazemos alguns conceitos de Saussure na tentativa de contextualizar o entendimento da língua enquanto sistema. Assim, discutimos acerca da sua compreensão quanto i) ao objeto de estudo da Linguística a partir do binômio *língua e fala*; ii) às perspectivas de investigação a serem adotadas, a saber, se *sincrônica* ou *diacrônica* e, por fim, iii) à noção de *signo linguístico* e suas propriedades;

Começamos com a distinção entre *língua e fala*, ou, nos termos saussurianos, *langue e parole*. Antes de especificar tal dicotomia, Saussure (2012) foi o primeiro a apresentar, de forma clara, a relação e distinção entre língua e linguagem, sendo o último termo compreendido por sua natureza multiforme e heteróclita, a qual se constitui por um domínio social, que corresponde à *língua*, e um domínio individual, que diz respeito à *fala*. Assim, para o linguista, não se deve confundir os termos, haja vista que a língua se constitui como uma parte essencial da linguagem. Posto isso, ao distinguir esses fenômenos linguísticos, ele apresentou uma das oposições básicas de sua obra, as quais são fundamentadas na oposição *social versus individual* (CARVALHO, 2010).

Apoiado nessa oposição, Saussure (2012) explana as distinções entre língua e fala. A língua, ou *langue*, compreendida como sistema e, assim, estudada a partir de suas relações exclusivamente internas, possui um caráter social, como uma representação social, a qual se impõe coercitivamente aos sujeitos, sendo, por isso, um fenômeno coletivo, compartilhado e produzido socialmente, ou, nas palavras do linguista, “exterior ao indivíduo [...] espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (SAUSSURE, 2012, p. 46). Assim, por ser exterior ao indivíduo, a língua não está ao seu alcance, não é possível que ele a mude ou a modifique. Em contraposição a essa noção, a fala, ou *parole*, possui o caráter individual, compreendida como o uso particular do sistema que caracteriza a língua e, por isso, torna-se múltipla, variável e heterogênea.

Podemos resumir, então, essa dicotomia, a partir de Ilari (2011), da seguinte maneira: a língua é o sistema e a fala, os possíveis usos do sistema.

Saussure (2012) pontua, ainda, sobre a interdependência entre esses dois constituintes da linguagem, isto é, a língua é necessária para que a fala se realize, assim como a língua só se estabelece pelos atos individuais da fala. No entanto, há um grande impacto que recai sobre essa dicotomia a partir da hierarquização que Saussure opera nos estudos linguísticos ao considerar somente a língua como objeto de estudo. Por ser um estudo sistemático, a linguística estrutural visou somente à língua, por seu caráter ordenado, sendo a fala considerada problemática, por envolver inúmeras possibilidades nela imprimidas pelos falantes, isto é, variações, estabelecendo-se como objeto secundário de análise, o que ocasionou uma bifurcação em uma *linguística da língua* e uma *linguística da fala*.

Constatamos, então, que a língua representa o objeto principal de estudo da linguística saussuriana, sendo concebida como um sistema de signos que se relacionam em seu interior, formando, assim, a sua estrutura. Explicada a noção de sistema, estrutura e língua, precisamos entender o que se compreende por “sistema de signos”.

Dessa maneira, o signo linguístico é a unidade constituinte do sistema linguístico (COSTA, 2015). Ele é formado por uma bipartição, a qual é concebida, segundo Saussure (2012), pela união inseparável de uma entidade psíquica de duas faces pela *combinação do conceito e da imagem acústica* ou de *significado e significante*, respectivamente.

Visto isso, compreendemos, na obra saussuriana, que há duas faces que constituem o signo linguístico. A primeira é o termo *conceito* ou *significado*, que possui a acepção de “sentido” ou “ideia”, que, por sua vez, possui a finalidade de atribuir o sentido à *imagem acústica/significante*. Corresponde, assim, à representação mental de um objeto ou realidade em que nos situamos, condicionada por uma formação sociocultural (CARVALHO, 2010). Do outro lado da face do signo, encontramos a *imagem acústica* ou *significante*, que, nas palavras de Saussure (2012, p. 16), “não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som” ou, ainda, à luz de Costa (2015), a representação da palavra enquanto fato de língua virtual.

A próxima dicotomia diz respeito às perspectivas de investigação linguística: *diacronia* e *sincronia*. Antes de adentrar nessas noções, devemos lembrar que o método de análise linguística anterior à Saussure consistia no modelo histórico-comparativo. Posto isso, predominava um caráter marcadamente histórico na investigação da língua em busca de analisar as suas transformações (COSTA, 2015).

Paveau e Safarti (2006) apontam que, de início, Saussure hesita em dar nome a essas duas abordagens, porém utiliza os termos *evolução* e *Linguística evolutiva* para destacar o estudo das transformações linguísticas e, como oposição, o termo *Linguística estática*, a qual se debruça sobre o funcionamento da língua em um determinado estado. No entanto, o linguista compreende que, para assinalar melhor essas duas perspectivas diante da língua, é preferível

[...] falar de Linguística *sincrônica* e de Linguística *diacrônica*. É sincrônico tudo quanto se relacione com o aspecto estático de nossa ciência, diacrônico tudo que se diz respeito às evoluções. Do mesmo modo, sincronia e diacronia designarão respectivamente um estado de língua e uma fase de evolução. (SAUSSURE, 2012, p. 123, grifos do autor).

Desse modo, subentendemos por diacronia os estudos linguísticos que analisam a língua através do tempo, na tentativa de confrontar os dados da língua relativos a dois ou mais momentos distintos da sua evolução e, de outro lado, a sincronia tem como objetivo descrever algum estado da língua em um determinado momento no tempo. Para ilustrar essas abordagens, Costa (2015) apresenta exemplos de estudos da variação linguística entre o uso do “ter” e “haver” no português contemporâneo do Brasil. Para caracterizar o estudo diacrônico, o autor expõe análises que visam a demonstrar a trajetória de mudança, por exemplo, do vocábulo *pane*>*pãe*>*pão*, evidenciando o caminho histórico percorrido pela palavra em questão, do latim ao português.

Destacamos essa dicotomia, uma vez que Saussure prioriza a pesquisa descritiva, isto é, a sincronia, em detrimento da pesquisa histórica, a diacronia. Essa escolha metodológica desencadeou uma ruptura com os estudos linguísticos anteriores, implementando na Linguística Moderna e em teorias surgidas a partir dela a adoção da mesma perspectiva em suas análises e, ao mesmo tempo, a desconsideração de fatos históricos na descrição de um estado da língua. O grande impacto dessa abordagem fez com que o estudo sobre o processo da mudança linguística fosse deixado de lado, como segundo plano, ou até mesmo, abandonado, voltando a ter um papel de destaque nos estudos linguísticos por volta dos anos de 1960 (BAGNO, 2012).

Fazendo uma analogia entre a estrutura da língua e o jogo de xadrez, Saussure afirma que a organização da língua se compara a uma partida do jogo de xadrez, em que o importante é estudar o jogo tal como se apresenta em um dado momento, isto é, as relações entre as peças tal como são colocadas aqui e agora. Por outro lado, para o autor, não é importante conhecer o caminho percorrido para entender como as peças do jogo

estão postas; da mesma forma ocorre na língua, em que um falante, conhecedor das regras de sua língua, não precisa conhecer as origens do idioma para usá-lo (SAUSSURE, 2012). Ademais, para os estruturalistas, esse estudo pela perspectiva sincrônica é possível dado que os falantes não têm consciência do processo da mudança linguística. Para os usuários da língua, a realidade linguística é o seu estado sincrônico (COSTA, 2015).

Em contraponto com a escolha metodológica saussuriana, os estudos sociolinguísticos observam essa separação, entre as duas perspectivas, como um procedimento equivocado, evidenciando que a língua deve ser vista e analisada de forma que aspectos sincrônicos e diacrônicos estejam agrupados em sua análise, como veremos mais à frente.

Os conceitos e dicotomias apresentados nesse tópico servem, ainda hoje, de base para o conhecimento linguístico presente na formação dos futuros professores, nos cursos de Letras. Para Bagno (2012), o mesmo ocorre com outras noções linguísticas oriundas da visão estruturalista centrada na premissa da língua em si mesma e para si mesma, a exemplo das noções de *fonema*, *morfema*, *sema* e *lexema*.

Podemos verificar essa mesma compreensão de língua como sistema no ensino escolar de Língua Portuguesa, pois, conforme Soares (1998), entre os anos 50 e 60, o objetivo da escola era centrar os alunos no conhecimento e reconhecimento do sistema da língua, de modo a apresentar e apreender as estruturas linguísticas a partir de textos literários que eram submetidos à análise gramatical.

Em síntese, pode-se afirmar que o estruturalismo representou uma inovação nos estudos linguísticos ao compreender a língua como sistema. Sua metodologia e abordagem sobre a língua influenciaram outros estudos, tornando-se base para outras teorias linguísticas subsequentes. Dentre suas especificidades, observamos que a língua escrita se estabeleceu como objeto de estudo, sendo, também, a fala objeto de interesse, além do fato de propor que toda e qualquer língua é suscetível à análise e descrição. Ademais, foi responsável pela distinção entre os estudos diacrônicos e sincrônicos, sendo essa última abordagem a que prevaleceu nos estudos linguísticos da época. Posto isso, finalizamos essa discussão com uma citação de Bagno (2012, p. 45), o qual apresenta uma metáfora contemporânea que resume bem a abordagem estruturalista de Ferdinand de Saussure:

[...] poderíamos dizer que para Saussure a língua era como um programa de computador em sua versão mais nova: as pessoas podem muito bem aprender a usar esse programa, conhecer o funcionamento

dele, sem precisar saber o que ele tem de novo ou diferente com relação às suas diversas versões passadas.

Como exposto até aqui, os estudos linguísticos permearam-se de e modificaram-se por várias perspectivas. A partir da Antiguidade (séculos VI e IV a.C), foi observado que os estudos sobre a língua eram atrelados a outros interesses, como à compreensão da lógica e do pensamento, base para os estudos linguísticos inicialmente de cunho prescritivista, o que se verifica na criação de gramáticas normativas. O objeto de estudo linguístico era a língua escrita praticada pelos clássicos escritores e por uma elite privilegiada socioeconomicamente, a qual tornou-se socialmente o referencial de modelo “correto” da língua.

No século XIX, notamos que o campo dos estudos da língua foi marcado por duas tradições: a do modelo histórico-comparativo e a do modelo neogramático. Nelas, a língua foi observada por um viés histórico, porém com foco nas suas estruturas internas. A primeira tinha como objetivo estabelecer correspondências sistemáticas entre duas ou mais línguas, bem como (re)construir as famílias de línguas; na segunda tradição, encontramos os pressupostos de uma teoria da mudança linguística, visando a compreender suas transformações internas a partir do nível do idioleto, ou seja, do indivíduo. Nesse caso, levou-se em consideração a língua de um falante-ouvinte, que, segundo Coelho *et al.* (2015), consiste nesse ideal de língua como realidade fundamentalmente psicológica, homogênea e dissociada das relações sociais.

Demasiadamente contextualizado, a partir do início do século XX, o pensamento estruturalista frutificou-se com a concepção de língua sistemática, a qual apoia-se na ideia de língua homogênea. Posto isso, sua metodologia procedeu à análise das relações internas dentro da estrutura da língua, com a preferência pela visão sincrônica<sup>9</sup>.

No caminhar da história dos estudos linguísticos, por volta da primeira metade do século XX, novas investigações tomaram caminhos diversos na linguística europeia, apesar do embasamento teórico ainda ser estruturalista, como afirmam Ilari (2011) e Weedwood (2002). Um dos grandes marcos foram estabelecidos pela teoria da glossemática dos linguistas dinamarqueses Luis Hjelmslev e Viggo Brøndal, que procurou aplicar a tese saussuriana de que as línguas se constituem como sistemas de oposição (ILARI, 2011), e pela Escola Linguística de Praga, cujos representantes mais notáveis

---

<sup>9</sup> É necessário refletir sobre o fato de a teoria saussuriana não abordar as questões que envolvem a variação. Ao apresentar a dicotomia *langue/parole*, Saussure já reconhecia que a *langue* era social, porém por razão metodológica e de limitação de pesquisa, considerou a *langue* dotada de homogeneidade.

foram os russos Nikolai Trubetzkoy e Roman Jakobson<sup>10</sup>. Tais estudiosos opuseram-se a Saussure em determinadas perspectivas, como em torno da separação entre as abordagens sincrônica e diacrônica da língua e na noção de homogeneidade do sistema linguístico.

Assim, por intermédio do percurso dos estudos linguísticos (WEEDWOOD, 2002; ILARI, 2011; MARTELOTTA *et al.*, 2015; PEZATTI, 2011) desenvolvidos pelos teóricos supramencionados intensificou-se o movimento teórico denominado por funcionalismo. Por meio de explicação breve, Pezatti (2011) contextualiza a repercussão da teoria funcionalista em duas partes: a primeira com a mencionada Escola de Praga, no período dos anos vinte; a segunda é a retomada dos princípios funcionalistas da língua nos anos de 1970, juntamente com outras ciências como a Sociolinguística, em um movimento contra o enfoque excessivo sobre o formalismo na língua.

Dessa maneira, a corrente funcionalista defende o princípio de que toda explicação linguística deve ser buscada na relação entre língua e uso, ou entre língua e uso no contexto social, concebendo-se, assim, a língua como instrumento de comunicação e interação social (PEZATTI, 2011).

Após o âmago dos estudos estruturalistas, outra corrente teórica emergiu, com uma visão formal da língua: trata-se do Gerativismo de Noam Chomsky. Linguística gerativista ou gramática gerativa é uma corrente de estudos da ciência da linguagem datada no final da década de 1950, a qual teve grandes influências no centro de pesquisas linguísticas e de ensino de línguas. Em crítica ao modelo de análise estruturalista e aos estudos behavioristas, Chomsky compreende que o comportamento linguístico do falante, falar e entender a língua, por exemplo, deve ser compreendido como resultado de um dispositivo inato do ser humano, componente da nossa própria composição genética, o que denominou como faculdade da linguagem (KENEDY, 2015; BAGNO, 2012)

Instigado pelos aspectos mentais e biológicos na compreensão da língua, Chomsky (1980) define o papel do gerativismo como o modelo teórico capaz de “ [...] descobrir, através do estudo da linguagem, princípios que governam sua estrutura e uso, princípios que são universais por necessidade biológica e não por simples acidente histórico, e que decorrem de características mentais de espécie humana” (CHOMSKY, 1980, p. 9).

Assim, esse modelo teórico propõe analisar a faculdade universal da linguagem de uma forma abstrata e matemática (KENEDY, 2015). Em outras palavras,

---

<sup>10</sup> Para leituras mais aprofundadas sobre essas teorias, aconselhamos a leitura em Ilari (2011), o qual elucida novos caminhos de estudos linguísticos que compatibilizaram com o ideal saussuriano.

desconsideram-se os fatores extralinguísticos que situam o sujeito e a comunidade, considerando, para tanto, um usuário que domina todas as possibilidades da língua, denominado por “falante-ouvinte ideal”, assim como a sua gramática e sua comunidade de fala de natureza homogênea.

Apesar de as teorias linguísticas e gramaticais mencionadas até o momento estudarem e adotarem a língua por visões diferentes, há uma característica central que orientou, em sua grande maioria, suas análises linguísticas: a língua era tida como uma entidade homogênea, isto é, como uma realidade abstrata. Posto isso, entende-se a visão homogênea como a exclusão dos fatores extralinguísticos, a exemplo de questões sociais, culturais e históricas, no que concerne à abordagem e análise da língua.

Por outro lado, esse cenário que encara a língua por um viés homogêneo é modificado, tendo em vista que as preocupações teóricas que estabelecem uma relação entre língua e sociedade tornam-se o centro das atenções nos estudos linguísticos, por volta dos anos de 1930. Há, na ocasião, o início dos estudos que observam a língua por um viés social, ou seja, a língua e a sociedade são entendidas “como duas realidades que se inter-relacionam de tal modo, que é impossível conceber-se a existência de uma sem a outra” (MONTEIRO, 2000, p. 13). Dessa maneira, tais estudos são baseados nos pressupostos de que a língua não pode ser analisada sem considerar o falante inserido em sociedade, isto é, o seu uso no contexto social.

Alkmin (2012) elucida que a tradição de relacionar linguagem e sociedade, ou, mais precisamente, linguagem, cultura e sociedade, está inscrita nas reflexões de diversos autores do século XX. Desse modo, antes de adentrarmos na teoria de William Labov, devemos situar que tal teórico não foi o primeiro a observar a língua dentro do emaranhado das práticas sociais e culturais dos falantes, mas, certamente, foi o que se dedicou a sistematizar essa possibilidade de estudo.

Posto isso, Coelho *et al.* (2010) justificam a necessidade de retroceder aos estudos linguísticos do século XX para evidenciar linguistas que já prediziam uma concepção social da língua. As autoras destacam, em especial, os estudos de Antoine Meillet, Nicolai Marr, Mikhail Bakhtin, os quais apresentamos, brevemente, a seguir.

Antoine Meillet (1866-1936), discípulo de Saussure, foi um dos primeiros linguistas a desvincularem-se do pensamento saussuriano e criticar a separação defendida entre os estudos diacrônicos e sincrônicos. Calvet (2002) e Coelho *et al.* (2010) apontam que tal estudioso, em sua obra, defende o caráter social e evolutivo da língua e, de modo contrário a Saussure, propõe uma abordagem simultaneamente interna e externa dos fatos

da língua. Meillet busca explicar a estrutura pela história, isto é, associa os fatos sincrônicos e diacrônicos. Dessa maneira, destacamos um trecho que ilustra e resume a visão do fenômeno linguístico para Meillet:

Ora a linguagem é, eminentemente, um fato social. Tem-se, frequentemente, repetido que as línguas não existem fora dos sujeitos que as falam, e, em consequência disto, não há razões para lhes atribuir uma existência autônoma, um ser particular. Esta é uma constatação óbvia, mas sem força, como maior parte das proposições evidentes. Pois, se a realidade de uma língua não é algo de substancial, isto não significa que não seja real. Esta realidade é, ao mesmo tempo, linguística e social (MEILLET, 1977, p. 16, *apud* ALKMIN, 2012, p. 26).

É imperativo elucidar que Meillet inspirou-se nas pesquisas sociológicas do século XX, em especial do estudioso Durkheim, para compreender a língua como fato social. Com efeito, para o teórico, as condições sociais passaram a ser vistas como influências profícuas sobre a língua e o seu processo de mudança (SEVERO, 2007). Essa concepção de língua e de falante por um viés mais sociológico trouxe uma inovação no que se entendia por língua, o que difere dos estudos saussurianos de língua como sistema autônomo e de relações puras e, ainda, dos neogramáticos, pela ideia de realidade da língua como eminentemente psíquico-subjetivista (FARACO, 2005).

A perspectiva da relação entre a língua e os aspectos sociais é encontrada igualmente nos posicionamentos dos linguistas soviéticos Nicolai Marr e Mikhail Bakhtin. Coelho *et al.* (2010) apresentam que, no início do século XX, no período de 1920-1950, os estudos conhecidos por “marrismos”, de Nicholas, foram centrados em uma posição marxista acerca da língua. Assim, sendo o teórico contrário à intervenção política do ditador Stalin, Nicholas Marr acreditava no caráter de classe e na superestrutura da língua, propondo os seguintes aspectos:

- (i) todas as línguas do mundo têm uma mesma origem; (ii) as línguas são instrumento de poder e refletem a luta de classes sociais; (iii) as línguas são parte de uma superestrutura, passando por estágios de desenvolvimento de acordo com a base econômica de diferentes sociedades, ou seja, os estágios das línguas corresponderiam aos estágios da sociedade. (COELHO *et al.*, 2010, p. 16)

A perspectiva de Marr, denominada por teoria das línguas jaféticas, considera a existência de estágios que corresponderiam as diferentes situações socioeconômicas e apresenta uma classificação presente nos estudos linguísticos comparatistas do século

XIX (CAMACHO, 2013). Camacho (2013) contempla que a tipologia de Marr atribuía valores às línguas e falantes, em especial, de um ponto de vista eurocêntrico.

Ainda nos estudos soviéticos, Mikhail Bakhtin e o Círculo de Bakhtin – grupo de intelectuais russos que estudavam as artes e ciências humanas –, apresentaram um importante posicionamento a respeito da funcionalidade da língua e do contexto sociointeracional. O grande enfoque nos estudos linguísticos se deu por constituir o fenômeno social da interação verbal numa realidade fundamental da língua, a qual é realizada através da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN, 2012 [1929]). Em contraposição ao modelo de língua saussuriana, Bakhtin considerou o meio social como o responsável por impulsionar a mudança na língua, assim como por determinar o modo como o sujeito (falante) interage.

Ao visualizar essa trajetória das ciências linguísticas, alcançamos, por volta do final dos 60, os estudos de William Labov, nos Estados Unidos, o qual é postulado como precursor do campo que veio a se denominar por Sociolinguística<sup>11</sup>.

Destacamos duas pesquisas do teórico para apresentar alguns caminhos vindouros dos estudos sociolinguísticos. A primeira, intitulada “The Social Stratification of English in New York City”, está presente em um capítulo do livro *Sociolinguistic Patterns* (Padrões sociolinguísticos), no qual traçou uma correlação entre a estratificação social e as realizações linguísticas na cidade de Nova York, cidade americana que se constituiu por diferentes fluxos migratórios e com alta segmentação social que, por sua vez, manifesta grande diversidade linguística (FREITAG, 2016). Nessa pesquisa, o teórico propõe um modelo de descrição e interpretação da consoante /r/ a partir de dados de fala inseridos no contexto social de determinadas comunidades de falantes<sup>12</sup>, em especial, em lojas de departamento de Nova York. Para isso, consideraram-se, nesse estudo, os efeitos sociais e estilísticos que poderiam condicionar a variabilidade da consoante em questão.

A outra obra, “Language in the Inner City”, apresenta contribuições à teoria da variação e mudança linguísticas, de modo especial no âmbito educacional. Ao discutir sobre a obra, Freitag (2016) explica que esse trabalho foi resultado de dois projetos que

---

<sup>11</sup> Alkmin (2012) contextualiza que o termo *Sociolinguística*, relativo a uma área da Linguística, fixou-se em 1964. Dessa maneira, a Sociolinguística recobre uma grande área de assuntos, os quais têm como finalidade a discussão da existência de uma sistemática covariação entre a estrutura linguística e estrutura social. Precisamente, o termo em questão surgiu em um congresso, organizado por William Bright, na Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA), o qual teve a presença de vários estudiosos voltados para a relação entre a linguagem e sociedade, dentre os quais estava William Labov.

<sup>12</sup> A Sociolinguística tem como *locus* de estudo da língua a comunidade de falantes. Assim, a comunidade de fala ocupa um papel importante na proposta laboviana, sendo a partir dela que se estuda a estrutura e a evolução da língua (COELHO *et al.*, 2015).

se preocupavam com os problemas relacionados à leitura e suas implicações teóricas nas escolas de Nova York. Diante dessa problemática, Freitag (2016) menciona que as pesquisas conceberam as relações entre língua, cultura, organização social e situação política dos jovens negros nas periferias das cidades americanas. A conclusão do estudo foi que a maior parte das causas das falhas da capacidade leitora se dava por questões sociais e políticas.

Em vista disso, é evidente que a relação entre língua e sociedade é indispensável para a Sociolinguística, sendo vistas como metodologicamente necessárias e não como recurso interdisciplinar (CAMACHO, 2013). Posto isso, observamos, nos estudos de Labov, o tratamento dos estudos linguísticos dentro do contexto social, bem como os primeiros e pequenos passos em relação às preocupações educacionais.

É a partir dessa perspectiva que se situam os estudos sociolinguísticos, desde os anos 60, questionando e descrevendo a língua a partir desse olhar das confluências sociais que a interpelam. Um dos efeitos da proposta teórico-metodológica laboviana surge como reação aos modelos saussuriano e chomskiano. Gorsky *et al* (2010) apontam as seguintes críticas: i) a Saussure, pela separação entre *langue* e *parole*, diacronia e sincronia, bem como a desconsideração dos fatores externos à língua nos seus estudos; ii) à perspectiva gerativista de Chomsky, posicionando-se contrário à ideia de comunidade de fala homogênea e de falante-ouvinte ideal. Assim, defendeu a existência de estruturas heterogêneas e que a variação é inerente à língua, de modo que não há um falante que se expresse da mesma maneira em diferentes situações sociointeracionais.

É a partir do interesse inicial sobre a variação linguística na pesquisa de Labov (2008) que destacamos três premissas que direcionam o campo da Sociolinguística. A primeira diz respeito ao seu objeto de estudo, a língua a partir de suas condições internas e externas de usos, sendo necessário analisá-la dentro do contexto de uso de uma comunidade de falantes; a segunda analisa a língua como um *sistema heterogêneo* correlacionado à *heterogeneidade social*, isto é, o sistema é dotado de diversidade, dinamicidade e variabilidade; a terceira corresponde a uma consequência da ideia da natureza heterogênea do sistema linguístico, a qual postula que a *língua varia* e essa variação decorre de fatores tanto internos como externos a ela, de forma regular e ordenada, e não casual.

A partir dos postulados de Labov (2008), devolveram-se inúmeros estudos e análises empíricas, ao redor do mundo, que concederam consistência à teoria da variação linguística (MONTEIRO, 2000).

Observamos que a pesquisa de Labov (2008) ocupou-se principalmente com a variação linguística, buscando explicar e evidenciar os fatores que a condicionam na língua. Contudo, como afirma Monteiro (2000), para se compreender Labov é necessário admitir que o processo de mudança, decorrente da variação linguística, pode ser objeto de estudo, uma vez que a língua não está sujeita só a variações, mas também a mudança linguística. Partimos, assim, de uma perspectiva de língua que abarque não somente o tratamento da variação, mas também o da mudança linguística, haja vista serem processos que caminham juntos em uma determinada direção ao longo do tempo e em uma determinada comunidade de falantes (NARO; SCHERRE, 1991).

Desse modo, embasamo-nos na teoria da variação e mudança linguística que, segundo Mattos e Silva (2008), tem como texto fundador a obra *Empirical Foundations for a Theory of Language Change* (Fundamentos Empíricos para uma Teoria da Mudança Linguística), dos autores Uriel Weinreich, William Labov e Marvin I. Herzog ([1979] 2006), publicada em 1968, uma vez que constitui importante texto programático da Sociolinguística. Camacho (2013) também elucida que tal obra abriu espaço para uma dimensão *sócio-histórica* do fenômeno linguístico e para a consideração do funcionamento da língua no seu processo histórico de constituição.

Dessa maneira, é com base na concepção de língua a partir dos aspectos sócio-históricos, ou seja, como heterogênea, plural e histórica, a qual compreende que variações e mudanças são processos (sociais, culturais, históricos e políticos) inerentes à língua, que embasaremos nossa análise mais adiante. Assim, apresentaremos alguns conceitos básicos que situam os estudos da língua por um viés sócio-histórico.

Observamos, assim, que as reflexões sociolinguísticas voltam-se para a diversidade da língua, sendo necessário aceitar o uso feito por falantes como objeto legítimo de estudo. Assim, um dos primeiros pontos refere que, apesar de os falantes apresentarem formas diferentes de falar, – por exemplo, o uso do “r” em diferentes regiões, uso de palavras que não conhecemos por razões regionais do país ou expressões usadas por gerações diferentes da nossa –, a comunicação não é comprometida, pelo contrário, tende a ser entendida e eficaz (COELHO *et al.*, 2015).

Essa heterogeneidade linguística reflete a heterogeneidade social, uma vez que os estudos sociolinguísticos levam em conta que fatores extralinguísticos, a exemplo da diversidade e da complexidade da natureza social, econômica, cultural e política, que caracterizam a sociedade, operam sobre os processos de variação e de mudança linguísticas. Faraco (2017) apresenta que esse quadro social heterogêneo revela que a

língua é falada diferentemente em cada grupo ou comunidade, ou seja, há dentro do sistema linguístico, de cada comunidade de falantes, uma acomodação da variabilidade. Essa variabilidade linguística não interfere na comunicação, visto que o processo de variação não é assistemático ou desorganizado, como previam os estudos linguísticos anteriores, pois, na visão da Sociolinguística, a variação, assim como a mudança, são processos passíveis de serem descritos e analisados cientificamente (MOLLICA; BRAGA, 2003).

Dessa maneira, a ideia de heterogeneidade intrínseca ao sistema linguístico rompe com o discurso estruturalista e demais teorias que recaem na noção de homogeneidade da língua. Camacho (2013) discute que a teoria da variação e mudança linguística de Weinreich, Labov e Herzog ([1975] 2006) evidenciou que a heterogeneidade é a situação normal de uma língua em exercício numa comunidade complexa, o que, por outro lado, seria disfuncional é a ausência da heterogeneidade estruturada. Por esse ponto de vista do sistema heterogêneo, Mollica e Braga (2003) e Camacho (2013) abordam que todo sistema linguístico apresenta contrapartes fixas e variáveis, isto é, nem tudo dentro do sistema sofre variação ou mudança. Em especial, quanto às partes variáveis, os autores mostram que as variações e mudanças linguísticas não são caóticas, uma vez que perpassam por sistematicidade e regularidade em termos de distribuição interna no sistema linguístico, bem como em termos de sua distribuição externa. Posto isso, depreendemos que a língua comporta, ao lado de regras categóricas, regras variáveis, condicionadas por fatores já mencionados aqui (COELHO *et al.*, 2015).

Explicada a premissa base, a sociolinguística variacionista apresenta alguns conceitos, como de *variedade*, *variante* e *variável*, apresentados de forma breve a seguir.

O princípio sociolinguístico que concerne ao processo da variação linguística compreende que tal processo atua em todos os níveis da língua<sup>13</sup>. Sabemos que as variações não são aleatórias e casuais, uma vez que existem regras que as regem, fazendo com que haja uma interação eficaz entre os falantes, apesar de a fala ser variável. Tais regras são associadas a fatores linguísticos e extralinguísticos<sup>14</sup> que condicionam a variação, denominados de *condicionadores*.

---

<sup>13</sup> Coelho *et al.* (2015) elenca como níveis em que a variação linguística ocorre o lexical, o fonológico, o morfofonológico, o morfológico, o morfossintático, o sintática e o discursivo.

<sup>14</sup> Considerando-se a dimensão externa da variação linguística, a partir de Coelho *et al.* (2015), encontramos os seguintes tipos: variação regional ou geográfica, variação estilística, variação na fala e na escrita e variação social. Essa última é atrelada aos condicionadores sociais correlacionados à variação linguística, a saber: o grau de escolaridade, o nível socioeconômico, o gênero e a faixa etária.

Entendemos, também, que a variação linguística ocorre no plano sincrônico da língua, sendo um processo formado pela ocorrência de duas formas linguísticas que, no mesmo contexto, possuem o mesmo valor referencial/representacional, ou seja, o mesmo significado (COELHO *et al.*, 2015). A exemplo disso, temos as formas “tu” e “você”, presentes no português do Brasil, sendo o uso desses pronomes pessoais de segunda pessoa do singular expressos de maneira diferente, a depender da região de origem da pessoa ou do grau de formalidade da situação de comunicação. Ainda nesse exemplo, vemos que o uso de qualquer um dos pronomes acima não interfere na eficácia do processo de interação social.

Utilizamos, ainda, o exemplo acima para explicar a distinção entre os conceitos *variável* e *variante*. Coelho *et al.* (2015, p. 21) definem *variável* como o lugar na gramática em que se localiza a variação, sendo, nesse caso, a “expressão nominal de segunda pessoa”. Já o conceito de *variante*, para os autores, compreende as formas individuais que alternam pela expressão variável, ou seja, os pronomes “tu” e “você”.

De modo geral, as variantes, além de apresentarem significados referenciais/representacionais, são portadoras de significação social. Nesse sentido, é crucial observar, nos estudos sociolinguísticos, suas valorações sociais, uma vez que os valores atribuídos a certas construções da língua e ao grupo da sociedade que as usa consistem em um dos fatores que perpetuam o preconceito linguístico. Tarallo (2007) apresenta que as variantes de uma comunidade encontram-se em relação de concorrência, sendo divididas em: padrão e não-padrão; conservadoras e inovadoras; e de prestígio e estigmatizadas. O autor relata que, em geral, a “variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sociolinguístico na comunidade. As variantes inovadoras, por outro lado, são quase sempre não-padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade” (TARALLO, 2007, p. 12). Contudo, o teórico ressalta que somente uma análise da variável dentro de uma comunidade de fala poderá explicar com mais eficácia algumas contradições que não se encaixam na assertiva acima.

Nesse ponto, precisamos salientar que, sob a perspectiva da Sociolinguística, Mollica e Braga (2003) destacam que todas as manifestações linguísticas são legítimas, não havendo, portanto, uma hierarquização linguística quanto aos usos da língua provenientes de qualquer falante. Porém tais manifestações estão sujeitas às avaliações sociais, o que desencadeia o tipo de inserção do falante na escala social, ou, como explicam Coelho *et al.* (2015), essas possuem o poder de barrar ou acelerar o processo de mudança linguística. Cabe destacar, ainda, que há variantes de ordem social, sendo a

escolha de determinada variante condicionada tanto por fatores socioculturais quanto pela pressão do ambiente linguístico (MONTEIRO, 2000).

Por último, temos o conceito de *variedade*. Conforme demasiadamente apresentado neste tópico, a língua apresenta uma heterogeneidade em sua estrutura e o resultado disso é a diversidade linguística materializada no/pelo uso linguístico dos indivíduos. Compreendemos, então, mais uma premissa da Sociolinguística, a qual subentende que cada falante apresenta um comportamento linguístico variável, isto é, um domínio de diversos estilos da língua. Centrado no usuário da língua, situamos que o seu modo de falar na universidade, no trabalho, no ambiente familiar etc. são diferentes. Dessa maneira, a noção de *variedade* corresponde à configuração das relações sociais estabelecidas pela estrutura sociopolítica de cada comunidade de falantes (ALKMIN, 2012). As variedades podem ser, assim, concebidas a partir de critérios vistos em Coelho *et al.* (2015), tais como o geográfico – por exemplo a variedade gaúcha, a qual representa um grupo de falantes de origem gaúcha, ou variedade candanga, a qual refere-se à comunidade do Distrito Federal –, social, a exemplo do gênero – variedade dos homens e das mulheres –, o nível de escolaridade, dentre outros critérios, como classe social.

Na literatura sociolinguística, deparamo-nos, com frequência, com uma variedade específica, denominada de *variedade culta*. Tal termo é normalmente utilizado e associado a uma comunidade de falantes com grau de escolarização/letramento maior bem como com as camadas mais altas socioeconomicamente da pirâmide social. Em geral, afigura-se como de uma variedade linguística usada por falantes mais escolarizados, que residem em centros urbanos e possuem um status socioeconômico superior (COELHO *et al.*, 2015). Contudo, o uso do adjetivo *culto* tem suas adversidades no campo da sociolinguística, como veremos na discussão das diversas terminologias no que diz respeito às *normas linguísticas*.

Dizemos que os processos de variação e mudança linguísticas estão imbricados entre si, uma vez que é comumente estabelecida, a partir dos estudos sociolinguísticos, a premissa de que toda língua varia, o que potencialmente serve como gatilho para que ocorra a mudança. Posto isso, para conceber a mudança, é necessário que se reflita acerca de um contexto de variação anterior a ela. Podemos resumir essa relação da seguinte maneira: “nem tudo o que varia sofre mudança; toda mudança linguística, no entanto, pressupõe variação. Variação, portanto, não implica mudança; mudança, sim, implica sempre variação. Mudança é variação!” (TARALLO, 2007, p. 64). Dessa maneira, situamos, a seguir, algumas postulações quanto ao processo de mudança linguística.

Alkmin (2012, p. 36) introduz o tema afirmando que “todas as línguas do mundo são sempre continuidades históricas”, ou seja, para a autora, as mudanças temporais são parte da história das línguas. Como forma de evidenciar um fato da mudança linguística em conjunto com a sociedade, ela apresenta a forma de tratamento “Vossa Senhoria”, na língua portuguesa, a qual destinava-se ao rei em meados do século XV. Porém, no final do século XVI, o termo em questão foi desprovido de seu estatuto de realeza, sendo empregado no trato com arcebispos, bispos, condes, dentre outros.

Percebemos, assim, que cada estado da língua é resultado de um longo processo vinculado aos acontecimentos sociais e históricos de uma sociedade. Nesse sentido, Bagno (2012) explica que a mudança linguística é um processo social e cognitivo. Isso quer dizer que os fatores socioculturais, decorrentes das dinâmicas da vida de cada comunidade, a exemplo do tamanho da população, a distribuição dos papéis sociais atribuídos às mulheres e aos homens, dentre outros aspectos, bem como os fatores sociocognitivos, derivados do funcionamento do nosso cérebro quando processamos a língua que falamos, se dão por uma atividade coletiva, não só individual, estimulando a mudança linguística.

Faraco (2005) explica que as línguas humanas não constituem uma realidade estática, o que permite compreender que sua configuração estrutural se altera durante o tempo<sup>15</sup>. Porém, ele alerta para o fato de que essas mudanças na estrutura da língua não impedem, em qualquer momento, sua plenitude estrutural, isto é, apesar de as línguas estarem em movimento, seu caráter sistêmico, sua organização, continua a oferecer os recursos necessários aos falantes para uma interação eficaz.

No intuito de compreender por que o processo de mudança linguística não altera a funcionalidade da língua, o mesmo autor elenca algumas características que situam o funcionamento de tal processo na língua, quais sejam: *contínua*, *lenta* e *gradual*. A primeira característica é comum à realidade de todas as línguas, pois a mutabilidade ocorre de maneira ininterrupta e, mesmo não sendo perceptível aos falantes, é o resultado de um longo e *contínuo* processo histórico. Além disso, a mudança é lenta, nunca se dá de forma abrupta, ou seja, de um dia para o outro, bem como nunca atinge a língua de forma global, mas sim gradual, ou podemos entender que alcança partes da língua e não o seu conjunto.

---

<sup>15</sup> Ao pensar na estrutura e mudança de uma língua, Faraco (2005) aborda que qualquer parte da língua pode mudar a partir das classificações gerais comumente usadas em análises linguísticas.

Ademais, apresentamos uma premissa importante oriunda dos estudos de Weinreich, Labov e Herzog (2006), os quais postulam que, para estudar e descrever adequadamente a mudança linguística, devemos, primeiramente, assim como nos estudos da variação linguística, compreender a língua como sistema heterogêneo, ou seja, o processo da mutabilidade linguística emerge da dinâmica da heterogeneidade da língua em correlação com a heterogeneidade social. Nesse sentido, Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 35) argumentam que

parece bastante inútil construir uma teoria de mudança que aceite como seu *input* descrições desnecessariamente idealizadas e inautênticas dos estados de língua. Muito antes de se poder esboçar teorias preditivas da mudança linguística, será necessário aprender a ver a língua – seja de um ponto de vista diacrônico ou sincrônico – como um objeto constituído de heterogeneidade ordenada.

Posto isso, Camacho (2013, p. 96) elucida que esse modelo teórico rompe com a premissa estruturalista de que “o sistema sincrônico é diretamente imune à mudança em decorrência de sua definição como sistema homogêneo em que imperam relações de dependência recíproca”. Em outras palavras, mesmo na língua analisada em seu estado sincrônico, isto é, no presente, há a possibilidade de encontrar indícios de mudança em curso em sua estrutura.

Assim, com base nos estudos sociolinguísticos, está estabelecido que a língua, dentro de uma comunidade de falantes, é atravessada constantemente por forças de conservação e inovação resultantes da heterogeneidade social. Posto isso, Bagno (2012), ao invés de divergir as perspectivas sincrônica e diacrônica sobre a língua, propõe a noção de *diacronia na sincronia* ou *pancronia*. Essa conciliação entre as perspectivas evidencia que a língua não passa por períodos menos sistemáticos, ainda que se apresente em constante mudança, bem como permite observar quando as mudanças linguísticas aconteceram, alicerçadas pela análise dos comportamentos linguísticos das comunidades de falantes (COELHO *et al.*, 2015).

Para concluir a discussão da mudança linguística, há dois equívocos recorrentes, fundados em teorias linguísticas anteriores, que concebem a mudança na língua como evolução e degeneração. Embora, esse olhar sobre a mudança linguística não configure mais o pensamento contemporâneo dos linguistas, ainda há um discurso presente na sociedade de que a mudança é um sinal de “corrupção” ou “ruína” (BAGNO, 2002). Tais pensamentos sobre a mudança são herança dos antigos romanos, como observamos no tópico da gramática tradicional. Nesse sentido, Faraco (2005) aborda que determinadas

postulações teóricas do século XIX encaravam a mudança como distúrbios ou degeneração no sistema linguístico no momento que analisavam as construções estruturais das línguas antigas em correlação com as contemporâneas.

Já no final do mesmo século, os estudos linguísticos, a exemplo dos realizados pelo dinamarquês Otto Jespersen (1860-1943), eram influenciados pelos estudos evolucionistas de Darwin e defendiam que a língua passa por um progresso ou evolução, caminhando com uma finalidade de aperfeiçoamento (FARACO, 2005). No entanto, o mesmo autor explica que essas teses foram abandonadas, tendo como ponto de partida o estruturalismo com a noção da plenitude formal das línguas, uma vez que o sistema linguístico conhece a sua própria ordem. De modo semelhante, Weinreich, Labov e Herzog (2006) elucidam que o processo da mudança na língua é envolvido não só por um encaixamento de fatores linguísticos, mas também extralinguísticos, e que, por conseguinte, o entrelaçamento desses condicionadores, reguladores e sistemáticos, explicam a plenitude formal do sistema, desmitificando os discursos de que a mudança linguística resulta de uma “evolução” ou “degeneração”.

Em síntese, fatores linguísticos e extralinguísticos resultam em processos de variação e, em alguns casos, de mudança linguística. Tais processos, como foram observados, não interrompem ou impedem a funcionalidade da língua, uma vez que seguem regras de sistematização e regularização, sendo, assim, passíveis de serem analisados, descritos e ensinados, como afirma Bagno (2019), ao refletir sobre a importância do ensino desses fenômenos para construção de uma reeducação sociolinguística.

Dessa maneira, orientar-se pela Sociolinguística consiste em lutar por uma visão de língua, e, por conseguinte, de seu ensino, que subjaz à diversidade e ao pensamento crítico-reflexivo diante de todas as manifestações orais e escritas da língua, tornando-as objeto legítimo de estudo e ensino.

## **SEÇÃO 2 - ESTUDOS SOCIOLINGÜÍSTICOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Conforme salientamos na seção anterior, um dos primeiros passos para enfrentar o ensino normativista de Língua Portuguesa se dá pelas reflexões e indagações sobre a concepção de língua que os professores vão adotar em suas práticas educacionais. Assim, para um ensino que denominamos produtivo, plural e democrático, os estudos sociolinguísticos apresentam-se como ideais ao conceberem e estudarem a língua em contexto de uso, a qual contempla as manifestações linguísticas dos falantes nas mais diversas situações de uso. A partir dessa perspectiva, a língua é desvinculada da ideia homogeneizante e situa a diversidade linguística como foco central, sendo os processos de variação e mudança linguísticas centrais para a explicação das normas coexistentes no português brasileiro, consideradas como usos legítimos, porém sujeitas a estima ou depreciação social pelos próprios falantes.

Tendo em vista o posicionamento teórico assumido pela ótica da Sociolinguística, devemos refletir sobre o seu papel no ensino da LP. Por tal razão, esta seção se ocupa das discussões sobre os estudos sociolinguísticos e o ensino de LP, trazendo, ao longo do texto, contribuições e debates que orientam a necessidade de uma reeducação sociolinguística, em especial por intermédio da Sociolinguística Educacional, a qual contrapõe-se às práticas tradicionais de ensino da língua.

Dessa forma, para delinear as discussões sobre a relação dos estudos sociolinguísticos com o ensino de língua portuguesa, julgamos necessário contemplar os seguintes pontos: iniciamos com a apresentação da vertente da Sociolinguística Educacional, evidenciando as suas preocupações, contribuições e premissas; em seguida, debatemos sobre a noção de “normas linguísticas” e suas implicações, haja vista a confusão teórica e terminológica que permeia o uso desse termo; dialogamos a respeito do ensino dos processos da variação e mudança linguísticas no ensino escolar; e, por fim, esboçamos considerações sobre uma preocupação recente dos estudos sociolinguísticos a respeito das atitudes e crenças linguísticas de professores de LP, em especial a respeito dos fenômenos sociolinguísticos na escola.

## 2.1 Sociolinguística Educacional

Desde o princípio dos estudos sociolinguísticos, questões pertinentes ao ensino de línguas tornaram-se parte das agendas de estudiosos. É importante frisar que tal preocupação já se encontrava nos estudos de Labov, o qual procurou investigar, em alguns de seus estudos, em especial aos resultados da pesquisa intitulada *Language in the Inner City*, fatores que conduzem ao fracasso escolar, como a discriminação acerca do dialeto de crianças negras no contexto de ensino do inglês padrão (BORTONI-RICARDO, 2005).

Da difusão dos resultados das pesquisas labovianas, emergiram grandes contribuições e críticas ao ensino de LP, bem como novas investigações e vertentes da Sociolinguística desenvolveram-se diante das novas demandas de natureza linguística e educacional e que envolvem as imbricações entre língua e a sociedade (MOLLICA; FERRAREZI JÚNIOR, 2016). Parte da inquietude dessas pesquisas volta-se à procura de caminhos de conscientização e problematizações sobre práticas de ensino não condizentes com as perspectivas sociolinguísticas.

Ao desempenhar esforços para aperfeiçoar o processo educacional, a Sociolinguística Educacional se ergue com o objetivo de impulsionar o movimento sociolinguístico, surgido no início dos anos 70, e tem produzido propostas de aplicação dos conhecimentos na resolução de problemas do ensino de língua materna (BORTONI-RICARDO, 2005). A partir dessa perspectiva, o estudo de fenômenos da variação e mudança linguísticas repercute no processo escolar com o objetivo de ampliação da competência comunicativa dos alunos, sendo função da escola trabalhar com a diversidade linguística presente na sala de aula.

No cenário brasileiro, Bortoni-Ricardo (2005; 2004) torna-se o centro das inspirações da Sociolinguística Educacional. Para dar início às reflexões sociolinguísticas sobre o ensino de LP, a autora reconhece a importância dos estudos variacionistas de Labov, porém as tarefas dessa vertente não se esgotam em descrever a variação e divulgar os resultados obtidos. Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 130), para ocorrer um ensino produtivo,

é preciso contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de postura da escola – de professores e alunos – e da sociedade em geral. Para tal mudança de postura, todavia, a descrição de regras variáveis é uma etapa preliminar e importante.

Ao pensar na demanda educacional brasileira, a Sociolinguística Educacional contribui em muitos aspectos para desenvolver um ensino de língua inclusivo, plural e democrático, e, por conseguinte, um cenário em que a orientação pedagógica leve em conta a realidade linguística em que os falantes se inserem, sem deixar de lado o ensino reflexivo e crítico da norma culta e sua importância para a competência linguística do alunado. Em outras palavras, Bortoni-Ricardo (2005, p. 151) expressa a relação da sociolinguística com a educação da seguinte maneira:

A principal influência dos estudos sociolinguísticos para a educação provém da ênfase veemente na premissa de que todas as variedades que compõem a ecologia linguística de uma comunidade, sejam elas línguas distintas ou dialetos de uma ou mais de uma língua, são funcionalmente comparáveis e essencialmente equivalentes. Nenhum deles é inerentemente inferior, e, portanto, seus falantes não podem ser considerados linguística ou culturalmente deficientes.

[...] Muito embora os preconceitos linguísticos não tenham desaparecido, a sociolinguística forneceu munição teórica e tecnológica para combatê-los, bem como para que os sistemas escolares começassem a se preocupar com a adequação de seus métodos às peculiaridades linguísticas e culturais de seus alunos que não provinham das camadas dominantes da sociedade.

Dessa maneira, a Sociolinguística Educacional estabelece-se como um contraponto a práticas tradicionais, bem como a crenças e preconceitos cristalizados no ensino. Tratando-se de práticas tradicionais do ensino de português, Britto (1997) apresenta a pauta sobre reformulações do ensino, em específico, de LP no Brasil – quanto aos conteúdos e métodos, por exemplo –, que se intensificou nos anos 70 e 80 com algumas ciências linguísticas, inclusive a Sociolinguística. O autor elenca alguns problemas a esse respeito, a saber, a indefinição quanto à finalidade do ensino de LP, a valorização excessiva da norma culta e preconceito contra as formas da oralidade, a falta de sentido das atividades de leitura e produção de texto para o alunado, a falta de consistência e adequação à realidade da teoria gramatical em gramáticas escolares, a falta de vínculo claro entre a metalinguagem, de uma prática efetiva de análise linguística, por último, a desconsideração das descobertas da linguística contemporânea (BRITTO, 1997).

Além disso, as pesquisas sociolinguísticas procuram questionar informações instauradas em e por discursos midiáticos e institucionais no que concerne ao entendimento dos fenômenos linguísticos, em especial, da variação linguística. Faraco (2007) comenta esse caso ao assinalar que, em razão de os fenômenos de variação

envolverem questões identitárias e valores socioculturais, os falantes demonstram-se mais sensíveis ao assunto, externando, muitas vezes, atitudes e juízos simbólicos.

Nesse sentido, falar sobre aspectos sócio-históricos na língua torna-se como uma “pedra no sapato” de normativistas e puristas. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2005) elucida que qualquer posição que pareça destituir a tal “pureza” do idioma pátrio será sempre recebida com veemente resistência. Na mesma direção, Cyranka (2016) discute a dificuldade da sociedade em aceitar as diferenças (sócio)linguísticas, principalmente aquelas marcadas socialmente, ou seja, quando evidenciam a condição social e econômica dos falantes.

Há um caso interessante que serve para exemplificar essa dificuldade de imersão dos estudos da variação no ensino de LP. Em 2011, o livro didático “Por uma vida melhor”, da coleção “Viver, Aprender”, distribuído pelo MEC naquele ano, foi evidenciado pelas mídias, sobretudo nos casos de sentenças como “nós pega os peixes”, repercutindo negativamente o discurso de que o livro didático ensina o português “errado” e de que os linguistas “aceitam tudo”, sendo estes muitas vezes chamados de “esquerdistas”. Tal exemplo, assim como vários outros, reflete a urgência da aplicação do conhecimento sociolinguístico, de forma a refletir, de forma crítica e sensível, na coexistência de várias normas do português brasileiro e suas consequências socioculturais.

Há de se pensar nessa dificuldade de inserção dos estudos sobre variação linguística no ensino escolar e os dois grandes problemas, que, segundo Martins, Vieira e Tavares (2014), têm prejudicado o ensino de LP: o preconceito linguístico e a falta de orientação quanto à diversidade linguística brasileira a ser considerada na sala de aula. Os autores relatam como ponto positivo das orientações oficiais o fato de proporem o reconhecimento e o respeito às variedades linguísticas, considerando-se que estas não se aplicam ao universo homogeneizador da língua escrita e à norma-padrão, o que posiciona o fenômeno da variação e mudança no lugar do estereotipado e do socialmente marcado, sendo resultado disso o preconceito linguístico e a lastimável cultura de substituição da variedade linguística do aluno e não desejável ampliação de seu repertório.

Partindo da breve discussão acima, apontamos o caminho de um ensino de LP pautado nos pressupostos da Sociolinguística Educacional, a qual reforça o papel da escola e dos professores de não apenas aceitar a diversidade, mas trabalhá-la de forma crítica e científica, isto é, compreendê-la a partir das consequências sociais, culturais e históricas que atingem as diferentes normas linguísticas coexistentes. Assim, verificamos

em Freitag (2011) a denominação de “ativismo sociolinguístico”, ou seja, aplicação de forma eficaz desse conhecimento sociolinguístico ao ensino de língua, objetivando-se uma prática pedagógica produtiva, na qual a realidade sociolinguística esteja realmente em foco, sendo o professor de LP consciente do seu papel na ampliação da competência comunicativa de seus alunos.

## **2.2 Norma(s) linguística(s) e ensino**

Conceber a relação entre língua e sociedade requer uma visão do fenômeno linguístico para além das preocupações estruturais e formais. Com efeito, observamos acima que a perspectiva sócio-histórica visa ao estudo da língua estreitamente ligado às práticas sociais da comunidade que a utiliza, compreendendo que qualquer língua humana varia e muda em consonância com fatores de natureza linguística e extralinguística.

Dentro desse contexto que reconhece a sociedade heterogênea e, conseqüentemente, a diversidade e dinamicidade da língua, há, por outro lado, um claro ensejo de padronização do seu uso que, muitas vezes, decorre de processos de natureza política. Assim, apesar de ser há muito reconhecida essa variabilidade da língua em seu uso, dentro da instância coletiva são concebidos mecanismos para a regulação linguística, a qual é entendida como processo de estabilidade da língua frente à variabilidade, tendo como base as variantes vinculadas, em especial, aos grupos prestigiados socioeconomicamente (MATTOS E SILVA, 2017).

Dessa maneira, são recorrentes os processos de padronização e unificação da língua, o que se tem mostrado necessário pela perspectiva histórica das sociedades letradas ocidentais (BORTONI-RICARDO, 2005). A autora explica que essa necessidade de padronização, mesmo de natureza impositiva, se dá pelo aparato institucional burocrático de cada Estado moderno, independentemente de regime político, bem como em razão do desenvolvimento do acervo científico e tecnológico.

Essa padronização da língua, observada tanto nos livros didáticos quanto nos documentos oficiais analisados, está em constante discurso do respeito à diversidade da língua. No entanto, como será apresentado na seção 04 deste trabalho, o valor positivo, o

prestígio atribuído é, ainda, quanto aos usos e registros da norma-padrão e da norma culta, o que orienta os outros usos como situações de “erro”, “equivoco” e humor<sup>16</sup>.

Situando essa discussão, Camacho (2012b) aborda, então, que o caráter heterogêneo da língua conduz, paradoxalmente, à inevitabilidade de se estabelecerem princípios de padronização linguística, com o intuito de encontrar critérios para determinar qual variante da língua é mais apropriada para se manifestar em instituições governamentais e espaços de monitoramento linguístico maior. Assim, complementa a questão da padronização da seguinte maneira:

A discussão desse assunto enveredou para um campo aparentemente neutro ao se entender a padronização como um procedimento de seleção entre variantes com a finalidade de obter uniformização em alguns usos mais formais da modalidade oral e da modalidade escrita. Entretanto, a noção de padronização tem aspectos simbólicos que ultrapassam muito seus aspectos puramente técnicos e pragmáticos. Mesmo nos casos em que se atribui a padronização ao trabalho das academias, as pessoas passam a acreditar que a língua descrita nas gramáticas e nos dicionários é a única variedade correta. (CAMACHO, 2012b, p. 7).

Dessa forma, a construção dessa padronização linguística propicia certos equívocos teóricos e conceituais. Dentre diversas variantes, o processo de padronização revela uma variedade dita “padrão” estabelecendo, conseqüentemente, uma caracterização de prestígio na sociedade, o que leva muitos usuários da língua a considerarem que qualquer comportamento linguístico que destoe dessa norma é considerado, portanto, anormal. Isso se dá, como diz Silva (2017), porque há um caráter implícito de correção oriundo dessa padronização que constitui, na sociedade, o pensamento de que essa variante padrão corresponde a um uso linguístico real e generalizado entre os falantes.

Ao refletir acerca dessa discussão que subentende a existência de variações e mudanças em confronto com processos normatizadores da língua, indagamos o seguinte ponto: há apenas uma norma linguística, a padrão, ou, podemos falar em normas linguísticas? Diante disso, debateremos sobre o conceito de norma linguística, de modo a destacar sua pluralidade terminológica, como também suas implicações no contexto de ensino da língua.

De início, apresentamos as primeiras discussões a respeito do conceito de norma à luz de Coseriu (1979). Ao apresentar o conceito, o autor põe em xeque a dicotomia

---

<sup>16</sup> Conforme as análises dos livros didáticos, observamos que, muitas vezes, o gênero charge é usado para se iniciarem as discussões sobre variação linguística. Assim, o humor da charge é sempre uma forma de chamar atenção para esses usos que diferenciam da norma-padrão, o que reforça estereótipos dessas formas.

saussuriana *langue/parole*, propondo uma organização em três partes, a famosa “tricotomia” de Coseriu: sistema, norma e fala. Essa nova proposta surge a partir de algumas lacunas teóricas encontradas pelo autor na obra de Saussure em relação à identificação da *langue* como entidade abstrata, geral, social e da *parole* como entidade concreta, momentânea e individual. Com efeito, Coseriu entende que a língua se realiza pela norma (sistema de realizações coletivas), isto é, entende-se as normas como “estruturas [...] simplesmente constantes, normais e tradicionais nas comunidades” (COSERIU, 1979, p. 24), realizadas individualmente por meio da *fala*.

Podemos compreender essa ideia de Coseriu nas palavras de Duarte (2001, p.159): “o sistema funcional (aberto) dispõe de formas linguísticas abstraídas do ato concreto (falar) como opção de uso, e o sistema normal (fechado) opta por uma dessas formas e a impõe como modelo a ser repetido pela comunidade e pelo indivíduo”. Assim, compreendemos que a conceituação de norma envolve o sentido de usos convencionados socialmente por cada comunidade, que escolhe uma realização específica e a transforma em modelo para as próximas gerações.

A visão de Coseriu (1979) antecipou algumas discussões dos estudos sociolinguísticos ao mencionar que a norma rege a realização do sistema linguístico, imposta por fatores sociais, culturais e que varia em cada comunidade, como complementa ao argumentar que “na verdade, a norma é variável, dependendo da natureza e limites da comunidade proposta” (COSERIU, 1979, p. 25). Posto isso, compreende-se que, dentro de uma mesma comunidade que utiliza o mesmo sistema linguístico, podem-se encontrar várias normas. Consoante a esse pensamento, Faraco (2008) (re) afirma que há, em cada comunidade linguística, uma variedade de normas.

Dessa maneira, podemos responder à indagação feita e afirmar que há, sim, normas linguísticas, no plural, em coexistência. Essas normas encontram-se permeadas por juízos de valor estratificados quando imbricadas no contexto heterogêneo da sociedade, em especial ao processo de padronização que imprime uma valoração simbólica a determinada norma.

Diante disso, é necessário contextualizar essas reflexões conceituais de norma no cenário sociolinguístico brasileiro, para propiciar uma discussão sobre o uso de determinados termos e, conseqüentemente, o seu ensino.

Em primeiro lugar, devemos compreender que, dentro dos estudos linguísticos, a noção de norma envereda-se por dois sentidos ou acepções. Nos estudos de Faraco (2008; 2017), a divisão do conceito ocorre entre o geral e o específico. Para o autor, geral

equivale a qualquer variedade linguística e recobre o entendimento de “como se diz”, ou seja,

É possível conceituar norma como determinado conjunto de fenômenos linguísticos [...] que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala. Norma nesse sentido se identifica com normalidade, ou seja, com o que é corriqueiro, usual, habitual e recorrente (“normal”) numa certa comunidade de fala (FARACO, 2008, p. 35).

Por outro lado, o termo possui uma significação que Faraco (2008; 2017) chama de “específica”, a qual se refere ao *como se deve dizer* em determinados contextos. Dentro dessa perspectiva, o uso é regado, o que corresponde a uma modalidade idealizada do uso da língua, isto é, possui um caráter normativo e, assim, regula os comportamentos linguísticos dos falantes.

Os estudos sociolinguísticos, ao se debruçarem sobre a norma linguística, assumem a importância de se considerar a heterogeneidade do português brasileiro. Posto isso, apresentamos a visão de alguns teóricos brasileiros que se dedicaram ao estudo da norma, a saber Castilho (2002) e Faraco (2008, 2017).

Castilho (2002) compreende a norma em dois sentidos, um amplo e o outro estrito. O autor compreende, então, que a língua é, ao mesmo tempo, em sentido amplo, um “fator de coesão social” e, de forma estrita, uma entidade linguística pressionada por “usos e aspirações da classe social de prestígio” (CASTILHO, 2002, p. 29). Essa última noção entende a norma como os usos e atitudes de uma classe social de prestígio, regida pela imagem do “bom uso”. Assim, de acordo com o autor, a norma, pelo sentido estrito, pode ser distinguida em: norma objetiva, norma subjetiva e a norma prescritiva.

A norma objetiva, “explícita” ou “padrão real”, é entendida como a linguagem efetivamente praticada pela classe social de prestígio, ou seja, refletida no uso da língua por falantes com maiores níveis de escolaridade, que, para o autor, que se pode identificar, no Brasil, como usada pela classe “cultura”. Dotada de prestígio, essa norma assume socialmente um certo *status* de “melhor” do que as outras.

A norma subjetiva, “implícita” ou “padrão ideal”, é estabelecida por Castilho (2002) como a atitude do falante diante da norma objetiva, ou seja, consiste no uso da língua que corresponde ao que a comunidade linguística determina para cada contexto de interação.

Por último, a norma prescritiva decorre da relação entre a norma objetiva e subjetiva. Conforme o autor, é a norma que consiste nos usos da classe social de prestígio,

considerada como ideal de perfeição linguística, de caráter unificador e impositivo dos usos da língua.

A partir desse panorama apresentado por Castilho (2002), a norma prescritiva é, geralmente, difundida nas escolas brasileiras como sendo a única representação válida e eficaz da língua, porém todas as normas, inclusive a prescritiva, estão imersas no fenômeno da variabilidade linguística. Dessa forma, ao buscar entender as normas brasileiras do português, o autor concluiu que: (i) há uma norma escrita mais conservadora e uma oral mais inovadora<sup>17</sup>; (ii) os estudos da norma não devem limitar-se à perspectiva diacrônica; (iii) o espaço geográfico é um fator importante para a presença da pluralidade de normas; (iv) o espaço social restringe o lugar de prestígio à variante dita culta, porém há também espaço para as normas coloquiais.

Além de apresentar essa subclassificação das normas, Castilho (2002) procura discutir a relação da norma prescritiva e com a realidade dos problemas sociais dos alunos, apontando problemas que ela pode ocasionar no processo de ensino da Língua Portuguesa. Dentre os problemas, ele menciona a disparidade entre o entendimento da sociedade nacional heterogênea e não uniforme, que é a brasileira, a expansão do contingente de alunos ingressantes oriundos das classes sociais mais baixas em termos econômicos, bem como a falta de adequação dos materiais didáticos à realidade linguística e cultural do contexto escolar. Posto isso, ele alerta para a necessidade de os linguistas, educadores e autoridades no âmbito do ensino conhecerem melhor as condições reais do alunado, em especial, no ensino superior, no que tange à formação de professores, norteando-os para trabalhar com a diversidade da língua.

Ao pensar na contextualização sociolinguística brasileira, Faraco (2008, 2017) defende que existem inúmeras normas linguísticas. Desse modo, para ele, qualquer norma linguística é o conjunto de formas linguísticas dotadas de organização e vinculadas a valorações sociais. Dentre essa multiplicidade de normas em constante confronto na sociedade, o autor destaca os conceitos de “norma-padrão” e “norma culta”.

Essas duas normas são comumente confundidas como semelhantes em falas de professores, como também em documentos, como os livros didáticos. Portanto, Faraco

---

<sup>17</sup> Em relação a essa conclusão de Castilho (2002), é preciso contrapor a afirmação de que a língua escrita é conservadora e, por outro lado, a oralidade é inovadora, haja a vista que essa generalização não se consolida quando observamos o *continuum* oralidade-escrita de Marcuschi (2003), no qual o autor elucida que as duas modalidades da língua estão distribuídas por diferentes gêneros discursivos que, por sua vez, estes são utilizados pelos falantes nos diferentes graus e situações de monitoramento (socio)linguísticos.

(2008) traz as definições desses termos, de modo a amenizar os conflitos teóricos e, principalmente, educacionais existentes.

Assim, apresenta a noção da norma culta, a qual

designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso de falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita. Esse vínculo com os usos monitorados e com as práticas de cultura escrita leva os falantes a lhe atribuir um valor social positivo, a recobri-la com uma capa de prestígio (FARACO, 2008, p. 71).

Nesse sentido, Faraco (2008) afirma que a denominação norma culta tornou-se, historicamente, objeto privilegiado de registro, estudo e representação sociocultural. O grande impasse é a questão de que tal norma mais monitorada é representada e identificada como a língua em sua completude, sendo que, ao mesmo tempo, caracteriza as demais normas como “deturpações, corrupções e degradações da língua verdadeira” (FARACO, 2008, p. 71).

Imerso nessa discussão, Bagno (2001) também problematiza o uso do termo “norma culta”. Há, em sua visão, dois conjuntos de ideias que se escondem sobre o rótulo “norma culta”. O primeiro é caracterizado como língua ideal, baseado nas escritas de escritores consagrados, um modelo de língua abstrato, o qual não corresponde a nenhum uso efetivo da língua. Tal visão tem como consequência, no senso comum da sociedade, imagens dicotômicas para os usos da língua ao representar uma antonímia em culta e popular, sendo a denominação popular (caracterizada pelo uso da língua por falantes não escolarizados e não residentes em áreas urbanas) construída no sentido pejorativo, para indicar algo de menor valor social (BAGNO, 2001)

O segundo conjunto compreende norma culta como o uso feitos pelos cidadãos pelos cidadãos que pertencem aos segmentos mais favorecidos da nossa sociedade, considerando o uso da língua em situação mais monitoradas (BAGNO, 2001, p. 74).

Porém, o entendimento sobre norma culta predominante no primeiro conjunto ideológico sobressai, o que acarreta alguns equívocos já mencionados. Faraco (2008) complementa que o adjetivo “culto” pode sugerir que essa norma contrapõe-se a normas “incultas”, usadas por comunidades desprovidas de cultura. Em contrapartida a esse pensamento, Faraco (2008, 2017) e Bagno (2001) elucidam que aquela é apenas uma das variedades usadas na sociedade, com funções socioculturais bem específicas, porém todas são igualmente organizadas e complexas. Percebe-se, ainda, que todas as variedades da língua são valoradas simbolicamente, evidenciando, como diz Faraco (2008), que tais

atribuições conceituais não são puramente linguísticas, mas resultado do modo como se constituem historicamente as relações sociais.

Outro conceito importante que Faraco (2008) apresenta é o de norma-padrão. Como foi observado, o processo de padronização da língua é comum e, de certo modo, impositivo em toda a sociedade. No caso da língua portuguesa não é diferente. Em sua história, o processo de padronização ocorreu por diversas questões políticas e sociais, de modo a neutralizar e controlar as variações e mudanças. Resultado desse processo é o que costuma tratar por norma-padrão, termo usado em livros didáticos, dicionários, provas de vestibulares, dentre outros.

A norma-padrão é entendida como um constructo sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de unificação das normas linguísticas (BAGNO, 2007). Dessa maneira, ela não representa nenhum uso real da língua, sendo um objeto abstrato, marcado por projetos políticos de uniformização e padronização linguística. Dentro do contexto brasileiro, o caminho percorrido pelo conceito de norma-padrão reflete uma construção altamente artificial em sua origem (FARACO, 2008).

Faraco (2008) contextualiza que, no século XIX, a elite letrada que se mantinha no poder fixou o padrão do português brasileiro em conformidade com o modelo lusitano de escrita, implantando-se um modelo de língua desvinculado da realidade sociocultural do país e desenvolvendo um distanciamento, que ainda ressoa nos dias atuais, entre o que se ensina na escola *versus* o que realmente é manifestado linguisticamente.

O esforço padronizador desse modelo de língua não se instaurou aqui unicamente por uma imposição do governo português, mas também por ser um desejo da classe nobre. O autor comenta que, por detrás dessa atitude conservadora dessa elite em relação à língua, havia um ensejo populacional intenso de viver em um país branco e de contornos europeus. Dessa forma, esse projeto tinha como objetivo fundamental combater as variantes populares, o que desencadeou um discurso de erro linguístico vinculado aos usos que se distanciavam do português de Portugal.

Ao pensar no contexto educacional contemporâneo, o ensino exclusivo da norma-padrão, muitas vezes, associada à norma culta (COELHO, 2005), causa desconfortos e inseguranças aos alunos em sala de aula. Entretanto, autores, a exemplo de Bortoni-Ricardo (2005), defendem a necessidade da aprendizagem da *norma culta* pelos menos favorecidos, com o objetivo de capacitá-los ao domínio de uma nova forma de falar e escrever.

Diante do exposto, percebe-se que o ensino das normas linguísticas passa por duas problemáticas cruciais. A primeira, trata-se de uma questão conceitual, em que a utilização de adjetivos como “cultura” e “popular” para caracterizar certos usos contribui para uma hierarquização de valorações sociais. Nesse caso, o que seria mais adequado é reconfigurar essas terminologias, como Bagno (2001) expõe com a substituição por normas prestigiadas e, de outra parte, normas estigmatizadas, de forma a que correspondam melhor à realidade sociolinguística. A segunda consiste no ensino exclusivo da norma-padrão, uma vez que omite essa realidade que defendemos, representando a língua por uma norma totalmente desvinculada do seu uso concreto, moldada em prescrições gramaticais, o que Faraco (2008) chama de *norma curta*, representação que reduz a língua a preceitos normativos, ocultando a sua riqueza multifacetada e diversificada, na qual a concepção de língua pelo viés sócio-histórico se embasa.

### **2.3 Discussões sobre os estudos da variação e mudança linguísticas no ensino de Língua Portuguesa**

Observados os princípios teóricos que cercam os processos da variação e mudança linguísticas, na seção um, é oportuno transpor esses debates para o contexto escolar. Ambos são de extrema importância para uma compreensão de língua que se volta ao contexto da realidade linguística, a qual leva em conta toda a complexidade por que a língua transpassa, tanto em suas estruturas internas, quanto em suas relações com o mundo exterior. Porém, a imersão desse conteúdo dentro de sala de aula caminha por um conturbado e longo processo, de modo que seu ensino ainda enfrenta discussões de cunho prescritivista na sociedade, as quais advêm de um percurso de ensino de Língua Portuguesa calcado em uma concepção de língua imanentista. No entanto, de um lado positivo, a inserção de questões de ordem sociolinguística, em especial, em documentos oficiais de ensino, conforme serão analisados mais adiante, na seção quatro, intensificou essas discussões teóricas, o que tornou esse cenário de ensino da Língua Portuguesa mais dinâmico e aberto às abordagens dos processos em questão.

As primeiras ideias sociolinguísticas chegaram às escolas brasileiras a partir dos anos de 1980, em especial com o documento oficial “Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º Grau”, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, de acordo com Gregolin (2007) e Pietri (2018). O documento em questão auxiliou nas

reformulações feitas nas diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, ao abalar algumas premissas dos estudos gramaticais normativos que estavam cristalizadas nas práticas de professores e em livros didáticos de LP. Por uma rápida análise no documento, verificamos algumas contribuições sociolinguísticas, bem como pressupostos da Linguística Textual, que mudaram o pensamento até então vigente sobre o ensino de língua, a saber: as diferenças entre o oral e o escrito; os diferentes registros; o respeito às diferenças encontradas nos usos linguísticos dos alunos; o combate ao preconceito linguístico, a reflexão sobre a análise e produções de texto, dentre outros aspectos (SÃO PAULO, 1986).

A concepção de língua por um viés dos aspectos sócio-históricos impõe a necessidade de se elucidar a realidade sociolinguística dentro da sala de aula, evidenciando, em pé de igualdade, a diversidade das manifestações orais e escritas da língua, o que auxilia no despertar de uma conscientização linguística crítica e reflexiva de todos os sujeitos imersos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Não obstante o exposto, as contribuições da sociolinguística ainda encontram uma barreira quando são introduzidas no âmbito escolar. Bagno (2003) e Gregolin (2007) dizem que, muitas vezes, tais teorias não são aceitas por professores de LP, uma vez que a pedagogia da gramática normativa se estabelece de forma predominante, resultado da sua longa tradição no contexto educacional, o que possibilita a perpetuação de equívocos teóricos, por exemplo a atribuição ao processo das variações linguísticas, que destoam da norma-padrão, como erros, bem como ao processo da mudança linguística entendida como degradação e evolução da língua etc.

Dessa maneira, é pertinente pontuarmos sobre algumas contribuições dos estudos da variação e mudança linguísticas ao ensino de Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, mostrar alguns contrapontos com as ideias da gramática tradicional, elucidando esse espaço em que os estudos normativos da língua ainda predominam.

Para iniciar essa discussão, retomamos o documento citado acima, no qual, apesar das inovações promovidas no ensino de LP, a falsa ideia do tratamento dispensado do ensino da gramática normativa causou inúmeros posicionamentos adversos de professores. Segundo Filho (2005), a causa dessa leitura equivocada do documento se intensificou por intermédio dos meios de comunicação da época que não obtiveram uma leitura mais atenta do documento em questão. Porém, a partir da análise de Filho (2005) e Gregolin (2007), o documento das Propostas Curriculares não incita o abandono do seu ensino, por outro lado traz uma crítica ao ensino excludente da gramática normativa,

focando na “problemática de sua natureza histórica e política, *bem como* a exclusão que ela realiza do sujeito falante, da historicidade, da variedade” (GREGOLIN, 2007, p. 67, *grifo nosso*).

Silva (2002) contextualiza esse embate teórico nas escolas brasileiras e apresenta que elas dispõem, muitas vezes, de livros didáticos cuja estrutura está pautada nos preceitos da gramática normativa para guiá-las no ensino, uma vez que essas instituições escolares não têm tido muito acesso a resultados de pesquisas realizadas no âmbito da Sociolinguística, bem como as premissas dessa disciplina não são bem vistas por muitos professores conservadores, que acreditam que a linguística se apresenta como liberal, isto é, aceita qualquer uso oral e escrito da língua.

Pensando nisso, alguns questionamentos são levantados pelos sociolinguistas com o objetivo de tentar chegar a um modelo ideal de gramática para um ensino de LP mais eficaz e democrático, a exemplo dos elencados por Silva (2002, p. 259), a saber: “uma nova gramática que contemple os usos aceitos pelos brasileiros?; Uma gramática para os brasileiros cultos? E os outros?; Uma gramática que inclua os usos de outras classes? Por que não? Uma gramática que distinga os usos oral e escrito?”.

Outro ponto a ser discutido é a postura crítica que a abordagem dos aspectos sócio-históricos da língua possibilitou quanto ao preconceito linguístico. A esse respeito, Bagno (2003) discorre que não há preconceitos estritamente linguísticos, mas de cunho social, que atingem a língua e seus usuários, o que é de grande importância para o desenvolvimento de uma compreensão crítica e reflexiva quanto às valorações simbólicas que são socialmente destinadas a determinados usos linguísticos (BAGNO, 2003). Devemos refletir sobre essa discriminação presente na sociedade e no ambiente escolar, uma vez que, conforme alerta Bagno (2003), essa posição preconceituosa contra o modo de falar de pessoas desprovidas de escolarização e de qualidade de vida soa muito natural na sociedade, sendo comum ouvirmos certas acusações a exemplo de que alguém “fala tudo errado”, “atropela a gramática” ou “não sabe falar português”, proferidas por quaisquer usuários da língua

Questionando essa cultura normativa e preconceituosa acerca da língua e seus usos, Bagno (2003) explica que essa tradição que a dicotomiza em bonito *versus* feio, errado *versus* certo, dentre outros exemplos, advém de um processo histórico que concebia a língua como algo exterior aos falantes, externo à própria sociedade. Posto isso, essa concepção normativa resultou em sucessivas reduções da imagem da língua, como Bagno (2003) exemplifica a partir de uma cadeia sinonímica, descrita a seguir: língua >

norma culta > a gramática. Tal imagem, que reduz a língua a um modelo idealizado, muitas vezes, na sociedade, concebendo-a por meio de crenças, superstições e preconceitos advindos de perspectivas mais conservadoras a seu respeito, leva o senso comum a uma crença no ideal de língua codificado nas gramáticas normativas e dicionários, contribuindo para sua disseminação.

Contrapondo-se a essa idealização preconceituosa e equivocada da língua, os estudos da variação e mudança linguística permitem ao professor e ao aluno compreenderem a língua de forma mais crítica e reflexiva, o que oferece condições para ampliar sua competência linguística e comunicativa (CYRANKA; OLIVEIRA, 2014). Além disso, tais estudos contribuem para uma formação mais sensível e responsável perante o preconceito que envolve os diversos usos da língua e seus falantes.

Outro impacto contundente dos estudos sociolinguísticos na educação foi o reconhecimento da variação linguística, isto é, da heterogeneidade linguística, que aqui vamos compreender por *diferenças linguísticas* dentro de sala de aula. Essas diferenças são entendidas como as normas linguísticas que o aluno traz do seu ambiente linguístico familiar para dentro da sala de aula em confronto com a norma-padrão ensinada na escola, bem com a norma culta utilizada por falantes letrados em ambientes em que o uso da língua é altamente monitorado. Soares (2002) contextualiza que a escola foi modificada por essa mudança não apenas pela nova abordagem teórica dos estudos linguísticos, mas também devido ao momento pelo qual a educação no Brasil perpassou, nos anos de 1980, com a democratização do ensino, em que alunos pertencentes às camadas populares passaram a ter acesso à escolarização, antes restrito somente às camadas privilegiadas da sociedade. Posto isso, a Sociolinguística teve sua implementação como uma nova postura dos professores para encarar e respeitar a heterogeneidade linguística, ou, como expressa Bortoni-Ricardo (2005), a bagagem cultural e linguística prévia do educando.

Convém inferir que há um paradoxo quando se trata da abordagem das diferenças linguísticas na escola. Bortoni-Ricardo (2005) relata que a variedade culta da língua, referendado nas gramáticas e dicionários, cultivado na literatura e nos domínios institucionais, como a mídia e a escola, é associado a um valor cultural soberbo, herança de uma longa tradição colonial consolidada na história do nosso país. Nesse sentido, é comumente estabelecido que a escola, como instituição governamental, norteia-se pelos parâmetros da língua usada por uma classe dominante, ou seja, o ensino desse português dito culto e, como resultado disso, as diferenças linguísticas, e até sociais, desses alunos

marginalizados socioeconomicamente não são levadas a sério, sendo que, muitas vezes, a escola as caracteriza como defeituosas (BORTONI-RICARDO, 2005).

Dito isso, os alunos desprovidos do acesso ao ambiente linguístico em que circula a variedade de prestígio chegam à escola sem um acolhimento necessário, o que lhes causa insegurança quanto à aprendizagem formal da sua própria língua materna. E essas diferenças na língua, como dissemos acima, são vistas pela pedagogia normativista da língua materna como deficiência. Para Camacho (2012a), as variações linguísticas vêm sendo entendidas, por esse viés, como desvios da norma-padrão. Assim, ele elucida que “decorre desse pressuposto que a principal tarefa do ensino é substituir as formas das variedades populares por formas da norma-padrão” (CAMACHO, 2012a, p. 80). Assim, por esse modelo, a escola tende a silenciar as demais variedades, o que gera muitos conflitos, a exemplo da atribuição de valores simbólicos e ideológicos depreciativos ao conceber essas variedades como incorreções da língua.

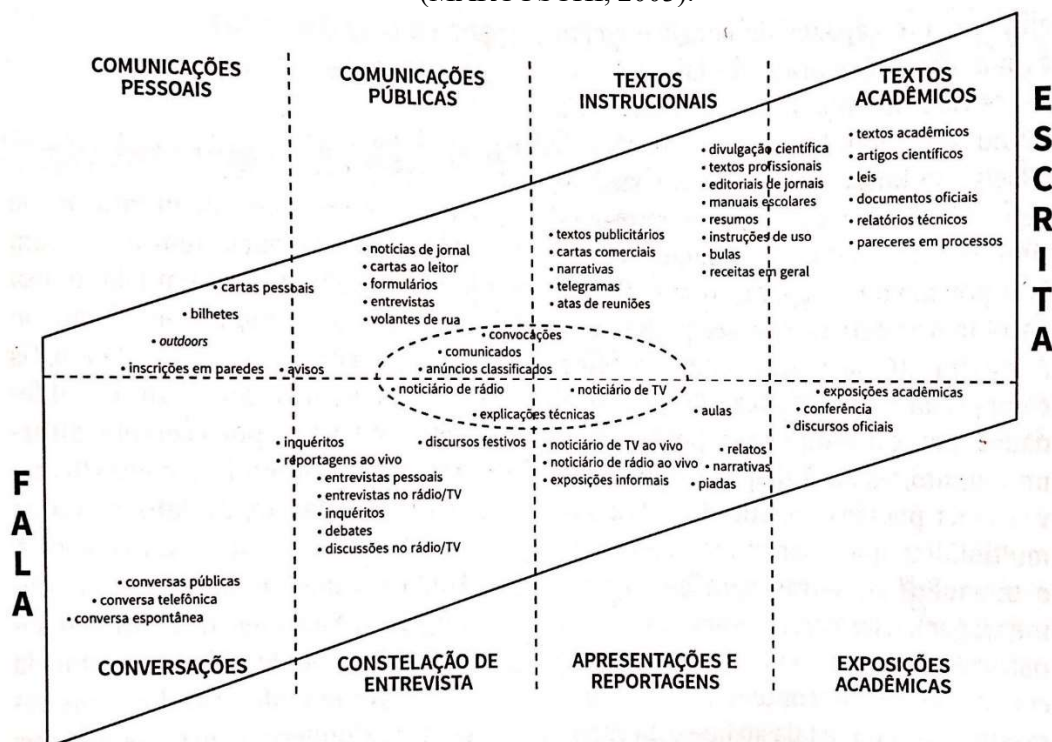
Ao refletir, em especial, sobre o tratamento da variação linguística e seu ensino, teóricos como Bagno (2007) e Faraco (2008) apontam para a necessidade de uma pedagogia da variação linguística, sobre a qual a escola deve refletir e discutir conscientemente, diante da diversidade que se encontra em seu ambiente. Bagno (2007) ressalta que a reflexão dos processos da variação e mudança linguísticas no ensino da língua materna deve partir, primeiro, do que o aluno já sabe sobre sua língua, sendo importante o professor incentivá-lo a refletir a respeito da língua e dos valores sociais que permeiam o seu uso. Em consonância com esse autor, Faraco (2008) situa como um passo importante para a implementação eficaz da pedagogia da variação linguística o trabalho com diferentes gêneros textuais escritos e orais, uma vez que, para ele, a escola deve partir da leitura e escrita de textos que circulam frequentemente no âmbito sociocultural.

Ao pensar sobre a introdução de gêneros textuais escritos e orais no ensino de LP, julgamos necessário, em primeiro lugar, refletir sobre as questões que envolvem os fenômenos da oralidade e da escrita. Observamos que a gramática normativa concedeu à escrita literária a primazia como objeto de análise e de prestígio social

A esse respeito, é preciso retomar Lyons (1979) ao elucidar o equívoco da gramática normativa, que caracteriza a oralidade como uma degradação em relação ao escrito, considerando-a desprovida de estrutura gramatical, sendo que Bagno (2012) aborda que, de acordo com o pensamento da época, para alguém falar de um modo dito “elegante” ou “correto”, era preciso basear-se nas prescrições da língua escrita literária.

No entanto, esse cenário entre a relação fala e escrita tomou bases teóricas inovadoras, em especial, à luz de Marcuschi (2003), ao postular um contínuo tipológico das práticas sociais de produção de texto, de acordo com o seu maior ou menor monitoramento, mas também em relação ao modo de realização (fala e escrita), como mostra o diagrama a seguir:

**Figura 01** - Representação do contínuo entre gêneros textuais na fala e na escrita (MARCUSCHI, 2003).



Fonte: Marcuschi (2003, p. 41)

A contribuição de Marcuschi (2003)<sup>18</sup> tem auxiliado no embate dos discursos normativos que entendem a língua e a escrita como duas modalidades linguísticas distintas e dicotômicas, compreendendo-as alternadamente quando usadas nas práticas sociais do cotidiano. À vista desse diagrama, Bagno (2012) contempla a análise de Marcuschi (2003), evidenciando, por exemplo, que há entre textos falados formais e textos escritos formais semelhanças muito mais consistentes e evidentes do que distinções, o que contribui para refutar o argumento que distingue rigidamente as duas modalidades em questão. Assim, o ponto alto desse *continuum* oralidade-escrita se dá

<sup>18</sup> Bagno (2012) e Cobucci (2011), ao abordarem a contribuição fundamental de Marcuschi (2003), alertam para o fato de que, desde a sua análise, a sociedade passou por transformações tecnológicas, o que ocasionou o surgimento de novos gêneros textuais, como *mensagens de textos, blogs, e-mails, chats* etc.

pela explicação de que ambas as modalidades da língua são realizações de um mesmo sistema linguístico de base, igualmente criativas, regidas por normas distintas, estabelecidas pelas situações de comunicação (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007).

Ademais, Marcuschi (2003) discute que as produções textuais atuais se configuram como uma manifestação semioticamente híbrida, ou seja, que mobiliza, por exemplo, em um único texto, multimeios sonoros, gráficos, tridimensionais etc. em sua produção.

Assim, os estudos sociolinguísticos têm percebido a importância das manifestações escritas e, principalmente, orais no ensino de língua materna. Partimos, então, desse pressuposto a respeito do ensino da diversidade de gêneros textuais aos alunos, abrindo espaço para a discussão sobre a oralidade, antes provida historicamente de uma carga negativa e não científica. Nesse sentido, Antunes (2009, p. 51) aponta, algumas vantagens de se entender o fenômeno da língua a partir do domínio dos gêneros textuais: compreender os “processos implicados em seu funcionamento (da língua) concreto, o que leva, necessariamente, ao domínio do texto, em seus múltiplos desdobramentos cognitivos, linguísticos, discursivos e pragmáticos”

Pensar essas questões no ensino de LP auxilia em uma mudança de perspectiva de ensino por meio da ampliação de paradigmas. O importante em destacar aqui é a maior conscientização acerca das produções discursivas do aluno, de modo a introduzi-lo socialmente em qualquer espaço, desde o menos até o mais monitorado.

O último ponto a ser debatido e não menos importante é a compreensão do “erro” linguístico. Mais uma vez, os anos de prescrições da gramática normativa tiveram um impacto enorme sobre o que se entende por “erro” na língua, o que perdura até os dias de hoje em salas de aula, principalmente nas correções das atividades avaliativas dos alunos. Observamos que se construiu uma idealização de uso de língua dita “correta” a partir das diretrizes gramaticais da norma-padrão, estabelecendo como “erro” todos os usos linguísticos que não seguem os padrões estabelecidos (BORTONI-RICARDO, 2004).

Em contrapartida, alguns teóricos compreendem que a ideia binária de “certo e errado” emerge a partir de percepções sociais e culturais sobre a língua que circulam na sociedade, resultantes de visões de mundo, crenças, juízos de valor etc. (BAGNO, 2007). Conforme essa assertiva, a ideia inicial de classificar e atribuir como “erro” alguma variante da língua não se dá por critérios linguísticos, mas sim sociais, o que resulta, inexoravelmente, em preconceitos estabelecidos nas relações sociais a determinados usos da língua, em especial, àqueles que se distanciam das diretrizes da norma-padrão.

Nessa perspectiva, os estudos sociolinguísticos, conforme evidenciam Bagno (2015, 2007, 2003) e Bortoni-Ricardo (2004, 2005), contrapõem-se à noção de “erro”, uma vez que a expressão é considerada preconceituosa e inadequada. Para eles, os “erros de português” discursados na mídia e no senso comum são entendidos simplesmente como *diferenças* entre variedades da língua. Essas diferenças são oriundas, muitas vezes, do domínio familiar, em que predomina uma modalidade oral da língua, permeada por informalidade e afetividade, em contraste com o escolar (BORTONI-RICARDO, 2004). Assim, do ponto de vista linguístico, essas diferenças apresentam explicação para sua realização, além de serem regulares.

Desconstruir a noção de erro a partir do aporte teórico que compreende as variações e mudanças na língua como processos naturais de qualquer língua é de suma importância para o ensino da língua materna, uma vez que rompe com a valorização simbólica depreciativa que a denominação “erro” possui, o que auxilia, também, no combate ao preconceito linguístico. No entanto, sabemos que, por razões de natureza social, cultural e política, as diferenças na língua são vistas, infelizmente, como errôneas, cabendo à escola demonstrar uma postura sensível diante dos conflitos entre os usos da língua, de modo que a instituição escolar deve apoderar-se do ensino das variantes de prestígio como forma de dar acesso aos alunos a um mecanismo de ascensão social a partir de uma competência comunicativa ampla e diversificada, desde que não implique em uma desvalorização de sua própria variedade adquirida fora do contexto escolar (BAGNO, 2004).

Diante do exposto até aqui, observamos grandes colaborações que se sucederam a partir da Sociolinguística Educacional. O reconhecimento da pluralidade linguística a partir das diferenças nos usos da língua, a crítica contra o preconceito linguístico e o ensino exclusivo da gramática normativa, a introdução de diversos gêneros textuais, dentre outros aspectos tornam-se necessários para que se desenvolva o que Bortoni-Ricardo (2005) traduz como uma pedagogia culturalmente sensível<sup>19</sup>. A autora considera que essa noção pedagógica evita a simples constatação da variedade na língua, compreendendo que a construção de um ambiente escolar propício a um ensino realmente comprometido com as questões da variação e mudança linguísticas requer o desenvolvimento dos padrões de participação social, modos de falar e rotinas

---

<sup>19</sup> Frederick Erickson, em 1987, postulou o conceito “culturally responsive pedagogy”, traduzido como “pedagogia culturalmente sensível”, por Bortoni-Ricardo (2005), ao compreender que a cultura do aluno deve ser acolhida no contexto escolar.

comunicativas presentes na cultura dos alunos, ou seja, que a norma linguística do aluno seja respeitada, de modo a criar um espaço em que todas as manifestações linguísticas possuem legitimidade.

Constatamos, então, que o ensino de Língua Portuguesa é permeado por imbricações teóricas entre os estudos da variação e mudança linguísticas e as premissas da gramática de cunho normativista. Situa-se, nesse embate, a premissa comumente estabelecida de que a escola deve ensinar a norma culta da língua a todos os alunos, como afirmam Possenti (1996) e Bortoni-Ricardo (2005). Para eles, é direito inegável a qualquer cidadão o conhecimento e domínio das variantes de prestígio da língua, como forma de ascensão social, sendo esse o caminho para uma democracia linguística e social. No entanto, os teóricos compreendem que é dever dessa mesma instituição abarcar todas as manifestações linguísticas, compreendendo-as como variedades legítimas da língua que estão em constante processo de valoração social e cultural. Portanto, utilizá-las é deprender as diferentes formas de sentidos e de condições de uso que subjazem àquilo que se diz e como se diz.

Assim, acreditamos que pensar o ensino de LP apoiado nos pressupostos dos aspectos sócio-históricos da língua requer, além dos conhecimentos e dos princípios teóricos e metodológicos a respeito da variação e mudança na língua, uma mudança de comportamentos e hábitos da cultura de ensino da língua portuguesa na escola (COELHO, 2011). Isso implica em uma autorreflexão, em especial por parte do docente, no que diz respeito aos aspectos que envolvem a língua e o seu uso, viabilizando um ensino crítico, sensível e democrático, e, antes de mais nada, livre de crenças e atitudes equivocadas a respeito da língua portuguesa na sociedade.

#### **2.4 Crenças e atitudes linguísticas no ensino de língua portuguesa**

As reflexões propostas, ao longo desta seção, têm apontando caminhos para (re)pensar as contribuições dos estudos sociolinguísticos ao ensino. No entanto, é notório perceber a atividade laboriosa de ultrapassar os discursos e práticas tradicionais e normativistas. Por tal razão, a Sociolinguística Educacional compreende as barreiras e as crises que perpassam o ensino de LP e as dificuldades em se trabalhar a diversidade linguística em sala de aula a partir dos conhecimentos linguísticos prévios do alunado e capacitando-o a toda e qualquer situação sociointeracional.

Mattos e Silva (2011), Soares (2000), Bortoni-Ricardo (2005; 2004), Antunes (2009), Zilles e Faraco (2015), dentre outros linguistas, são consensuais em dizer que a escola ainda falha em atender à demanda de um ensino plural e democrático de LP. Tais estudiosos trazem reflexões sobre o ensino de LP numa perspectiva da abordagem efetiva dos processos de variação e mudança linguísticas, porém, as adversidades encontradas advêm de problemas teóricos, metodológicos e de apoio pedagógicos e estruturais do espaço escolar.

Tratando-se, em especial, da variação linguística e seu ensino, há uma barreira grande quanto à avaliação subjetiva diante dos usos praticados por falantes. Não é preciso ir longe para observar que há avaliações distintas para determinados usos da língua, como a atribuição de um prestígio a manifestações linguísticas compreendidas como típicas da norma culta, e, por outro lado, reações negativas aos usos da língua que destoam dessa padronização requerida pelo meio escolar.

Tal posicionamento prejudica, e muito, o desempenho educacional de muitos alunos que não possuem acesso aos meios socioculturais e, por conseguinte, aos mecanismos linguísticos ditos cultos. Bortoni-Ricardo (2005) elucida, já em seu título “Nós chegemos na escola, e agora?”, a dificuldade de tais sujeitos ao ingressarem na escola, instituição que tem falhado na tentativa de atender à diversidade encontrada na sala de aula, de modo a ensinar a variedade dita culta da língua e, ao mesmo tempo, valorizar outras variedades, superando o espaço já tradicional do estereotipado e do “errado”. Cyranka (2014, p. 134) contempla essa problemática evidenciando que a falta de clareza de professores para trabalhar com a realidade linguística “pode estar sendo, desde há muito tempo, a razão principal das equivocadas interpretações de senso comum de certo e errado [...] o que, obviamente, tem contribuído para construção de crenças e atitudes negativas de nossos alunos em relação a ela [a disciplina de LP]”.

Visto isso, o ensino de LP deve-se pautar no caminho que privilegie o processo de aprimoramento da capacidade linguística dos alunos, deixando de lado as atividades puramente gramaticais, sendo o professor, em conjunto com as políticas linguísticas, o agente principal para desvincular das amarras do ensino gramatical normativo e para oportunizar atividades escolares mais próximas às práticas linguísticas e sociais do cotidiano do alunado.

Com o intuito de seguir tal proposta de ensino, é necessário que a formação do professor de LP contemple a aplicação teórico-metodológica dos aspectos sócio-históricos da língua no ensino, bem como uma orientação pedagógica crítica e reflexiva

sobre a diversidade linguística na sala de aula. Em outras palavras, é urgente que o professor **acredite** no trabalho da língua tendo a perspectiva da diversidade linguística como foco central. Infelizmente, o cenário não se apresenta como almejamos, pois não são todos os professores que constroem ou possuem uma orientação que abarque de maneira efetiva tal diversidade, de modo que há ainda muitas crenças e atitudes de professores que têm como base o ensino da LP a partir da visão prescritiva.

Dessa maneira, para entender um pouco melhor a relação entre o professor e o trabalho com a diversidade linguística no ensino de LP, a Sociolinguística Educacional tem buscado respaldo nas investigações dos estudos sobre crenças e atitudes linguísticas.

Os conceitos de crença e atitude possuem grande influência no processo de ensino-aprendizagem de LP ensino, sendo ambos relacionados de tal forma que não se pode trabalhá-los separadamente, uma vez que a primeira influencia a segunda (MARINE; BARBOSA, 2016). No entanto, ao analisar os trabalhos sociolinguísticos e de outras áreas sobre o tema, Botassini (2013; 2015) elucida que as pesquisas pouco se debruçam em especificar o termo “crenças”, sendo, por outro lado, fácil encontrar reflexões a respeito do conceito “atitude”.

Se pararmos para refletir sobre a origem do campo de estudos dos conceitos em pauta, observaremos que ela seu deu na área da Psicologia Social, a partir dos anos de 1960, cujo interesse pelo assunto se propagou, ao longo dos anos, para outros campos de investigação, como a Antropologia, a Filosofia, a Linguística Aplicada, a Sociolinguística e a Educação. Por serem, então, objetos de estudos de natureza interdisciplinar, é consensual, como afirma Cyranka (2007), o reconhecimento da dificuldade de conceptualizar os termos em questão, visto que se trata de constructos grandemente complexos e, assim, cada área atribui-lhes um conceito específico, de acordo com os seus objetivos<sup>20</sup>.

Como forma de definir de maneira simples os termos em questão e vinculá-los ao contexto do ensino de língua portuguesa, iniciamos a discussão partindo das ideias de Cyranka (2007), que debruçou-se, em sua tese, sobre a noção de atitude linguística em relação aos estudos da Sociolinguística no âmbito da variação e mudança linguísticas (WEINREICH; WILLIAM; HERZOG; [1968] 2006). A autora parte do problema da *avaliação linguística*, isto é, do “exame dos julgamentos dos falantes em relação à língua ou ao dialeto utilizado por seu interlocutor [...]” (CYRANKA, 2007, p. 20), sendo

---

<sup>20</sup> Para leituras mais aprofundadas sobre as noções de crença e atitude, sugerimos a consulta às obras de Silva (2015), Botassini (2013), Cyranka (2007) e Barcelos (2004; 2007).

importante tal discussão para a construção de uma percepção quanto ao trabalho escolar da Língua Portuguesa (CYRANKA, 2014). A autora considera fundamental, ainda, a dialogar com a noção de crença com o objetivo de contemplar as complexidades que envolvem as dimensões avaliativas que levam às atitudes linguísticas.

Como foi observado acima, o estudo sobre crenças perpassa por diversos pontos de vista. Dentro dos estudos da Linguística Aplicada, Barcelos (2004) apresenta que o interesse pelas crenças no ensino-aprendizagem de línguas vem sendo objeto de inúmeras pesquisas, desde os anos 80, no exterior, e desde meados dos anos 90, no Brasil. Silva (2005) contextualiza a mudança das ideias de crenças em relação ao ensino-aprendizagem de línguas, antes compreendidas como entidades abstratas e estáticas, geradas nas mentes de professores/aprendizes, dando espaço, posteriormente, a uma nova perspectiva, ou seja, a de crenças como processos socialmente construídos.

Assim, Cyranka (2007) afirma que tais estudos da LA encaram seu conceito considerando-se a área da cognição, que se constitui na interação social e é processada por moldes culturais e políticos. Barcelos (2006) estabelece o conceito de crença como

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

Entende-se, assim, a crença como uma das formas de conceber o mundo a partir das interações do indivíduo em grupo, ou seja, ela altera-se, assumindo um caráter social e contextual (BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Tal posicionamento perante o conceito é recente, pois contrapõe-se às ideias de crenças como algo estático, entendendo-as como dinâmicas, mutáveis e contextualizadas, (BOTASSINI, 2013).

A noção de crença, como afirma Barcelos (2004), tem enfoque no aluno, no que diz respeito aos seus anseios, preocupações, necessidades, bem como em relação à bagagem que o aluno traz para dentro da sala de aula.

Consoante a essa preocupação, a Sociolinguística assume a mesma perspectiva de que a escola deve acolher o conhecimento linguístico, as crenças e experiências dos alunos (BORTONI-RICARDO, 2005; 2004). Dentro dessa ótica, a Sociolinguística, a partir dos anos de 1970, acrescentou os estudos sobre crenças e, também, o termo atitudes na agenda de estudiosos, destacando, além dos fatores sociais que interpelam a língua, a importância da dimensão avaliativa, o reconhecimento dos padrões de prestígio e estigma

sustentados pelas comunidades linguísticas e seus efeitos nos processos de variação e mudança linguística (SILVA e AGUILERA, 2014), bem como no ensino da variedade culta no contexto escolar (MARINE e BARBOSA, 2016).

Assim, alguns sociolinguistas, a exemplo de Santos (1996, p. 8), contemplam a noção de crença como “uma convicção íntima, uma opinião que se adota com fé e certeza”. Tal compreensão está alinhada à das linguistas Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), apresentadas acima, em que as crenças são concebidas como opiniões e percepções sobre o mundo e, dada a sua dinamicidade, são mutáveis e ressignificadas a partir dos contextos sociais, políticos e culturais (SILVA, 2017). A título de exemplificação, Bagno (2015) e Scherre (2005) apresentam alguns mitos e preconceitos advindos de instituições formadoras de opinião, como a mídia, como o de que “se fala muito mal o Português” e a de que o “Português Europeu é melhor que o Português Brasileiro”. No entanto, acreditamos que essas crenças podem ser ressignificadas caso haja uma aplicação efetiva das premissas da Sociolinguística Educacional, possibilitando novos olhares mais sensíveis e reflexivos quanto às crenças referidas.

Vale ressaltar que a Sociolinguística Educacional traz reflexões sobre a noção de atitude linguística como resultado da crença. Santos (1996), um dos pioneiros na proposição dos termos *crença* e *atitude* no contexto do ensino de Língua Portuguesa, explica que esses conceitos são tênues, depreendo da seguinte forma a sua interrelação: “a crença que se elicita de um indivíduo sobre o objeto pode revelar, imediatamente, a posição em que esse indivíduo coloca o objeto dentro da dimensão avaliativa: a atitude em relação ao objeto.” (SANTOS, 1996, p. 10).

Com efeito, as ideias sociolinguísticas (SANTOS, 1996; CIRANKA, 2007), partindo dos princípios da Psicologia Social, trazem a noção da *crença sobre*, ou seja, a crença que professores e alunos possuem sobre o objeto (língua, linguagem, variação linguística etc.) dentro da *dimensão avaliativa*, sendo essa última a que leva à *atitude*, positiva ou negativa, deles em reação ao objeto (CYRANKA, 2007, p. 25).

São apontados como precursores dos trabalhos sobre crença e atitude os psicólogos sociais Lambert e Lambert (1972). Os estudiosos centraram sua pesquisa sobre a comunidade de jovens bilíngue franco-britânica em Montreal, com o objetivo de verificar a avaliação destes em relação à sua própria língua. O experimento de análise ficou conhecido como *matched guise*, traduzido em português como “falsos pares” ou “falante disfarçado” (CALVET, 2002). A presente técnica consistia em gravações de falantes bilíngues que liam textos ora em língua inglesa, ora em francês. As gravações

eram apresentadas aos jovens e lhes era pedido que avaliassem as leituras a partir de pontos como a beleza, o caráter, a inteligência, a amabilidade, a habilidade de trabalho, dentre outros, dos donos das vozes. Tratava-se, portanto, de uma pesquisa para verificar a possibilidade de julgar as pessoas pela voz.

No que diz respeito aos resultados, os estudantes que julgavam os leitores não estavam cientes de que as gravações eram produzidas pelo mesmo falante, obtendo a língua inglesa uma melhor avaliação em comparação com a língua francesa. Visto isso, a conclusão demonstra que as avaliações das amostras provocaram nos ouvintes atitudes diante do idioma inglês, e não quanto à voz das gravações. Assim, as atribuições, tanto positivas quanto negativas, representariam “atitudes estereotipadas em relação aos membros de um grupo etnolinguístico específico” (BOTASSINI, 2015, p. 111).

Em consonância com o exposto, Lambert e Lambert (1972, p. 78) observam ~~que~~ as atitudes como uma

Maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir.

A partir das investigações de Lambert e Lambert (1972), a técnica da Psicologia Social e o conceito de atitude foram utilizados e incorporados por linguistas, permitindo destacar comportamentos e atitudes diante da língua e seus usos (CALVET, 2002).

É possível observar as influências das pesquisas dos psicólogos citados acima em Labov ([1972] 2008, p.176), como um instrumento básico para o estudo de reações subjetivas à linguagem, observando que

O princípio essencial que emerge do trabalho de Lambert é o de que existe um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são compartilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão. Essas atitudes não emergem de forma sistemática se a pessoa for questionada diretamente sobre os dialetos; mas se ela fizer dois conjuntos de julgamentos de personalidade sobre o mesmo falante usando duas formas diferentes de língua, e se não perceber que é o mesmo falante, suas avaliações subjetivas da língua emergirão como diferenças nas duas pontuações.

Os estudos das atitudes, então, estão relacionados às avaliações, as quais podem ser negativas ou positivas, sendo por meio delas que o falante manifesta suas opiniões e sentimentos a respeito da língua e dos seus diferentes usos. Nessa perspectiva, outros

sociolinguistas trabalham como a noção de atitude linguística, como Moreno Fernández (1998, p. 179, tradução nossa), que a entende como “ [...] uma manifestação da atitude social dos indivíduos, distinguida por centrar-se e referir-se especificamente tanto à língua como ao uso que dela se faz em sociedade [...]”<sup>21</sup>. Ressalta, portanto, o autor que a posição social mais prestigiada de uma língua, somada aos sentimentos e crenças que possuem os falantes quanto às manifestações linguísticas dos usuários, define o conceito de atitude linguística.

Silva e Aguilera (2014, p. 707) também revelam a importância dos estudos das crenças e atitudes linguísticas, que se dão pelo fato “disseminado de que existem línguas, dialetos e variedades que representam classes sociais mais elevadas ou prestigiadas, característica que a elas atribui, na maior parte das vezes, um lugar privilegiado na escala social, ou seja, maior *status*”. Podemos, então, conferir que a dimensão avaliativa da língua e de seus usos perpassa pelas noções de prestígio e estigma, estando vinculadas aos contextos da comunidade de fala, a partir do seu nível econômico e sociocultural.

Pelas discussões sobre crenças e atitudes linguísticas realizadas até aqui, podemos estabelecer que os falantes possuem juízos de valor, positivos ou negativos, a partir de crenças pré-estabelecidas no seu contexto social. Essas crenças são muitas vezes determinadas por grupos sociais em que o falante se insere, podendo ser modificadas e, como resultado disso, permite o falante da língua manifestar opiniões e atitudes avaliativas quanto à língua e aos usos sociolinguísticos, o que acaba afetando, inevitavelmente, o ensino de Língua Portuguesa.

Santos (1996) e Cyranka (2007; 2014) contemplam esses debates ao âmbito do ensino. Os estudiosos, em suas pesquisas, verificaram os fatores que influenciam nas crenças e atitudes de alunos quanto aos usos prestigiados e estigmatizados da língua, quanto ao seu próprio uso e distanciamento da norma culta que a escola exige. Santos (1996) observou que a escola tem um fator potente na construção das crenças dos alunos, um reforço que prestigia somente as variantes que a instituição requer e outros valores às outras presentes em contextos menos formais. Na tese de Cyranka (2007), observamos como as crenças e atitudes linguísticas podem intervir no desenvolvimento linguístico dos estudantes no que se refere à variedade linguística entre a escola e outros ambientes que lhes são familiares e menos monitorados, obtendo como resultado o distanciamento

---

<sup>21</sup> Moreno Fernández (1998, p. 179): “[...] una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad [...]

e, portanto, uma avaliação negativa desses estudantes quanto à variedade culta e julgamentos sobre a própria língua.

No intuito de compreender as crenças e atitudes não condizentes com as propostas de um ensino plural, democrático e crítico da Língua Portuguesa, faz-se substancial repensar como professores e alunos avaliam a diversidade linguística presente em sala de aula. É indispensável, portanto, considerar o trabalho com a dimensão avaliativa acerca de manifestações linguísticas que destoam da norma culta, com o objetivo de que o professor ultrapasse a dicotomia “certo e errado” em prol da abordagem consciente e sensível da heterogeneidade linguística. Desse modo, a discussão apresentada nesta subseção se torna necessária para observar, (re)conhecer e ressignificar as nossas crenças e atitudes perante a língua, a variedade, a gramática etc., estabelecendo-se passos para desvincular do habitual e da corriqueira ideologia purista da língua, sobre a qual se instala, ainda, um ensino tradicional (BAGNO, 2015).

### SEÇÃO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO

Sendo o objetivo geral deste trabalho compreender e problematizar o lugar dos processos de variação e de mudança linguísticas no ensino de Língua Portuguesa, em especial, no Ensino Médio das escolas da rede pública estadual da cidade de Catalão-GO, temos como proposta seguir uma abordagem qualitativa na análise dos dados, a partir das orientações de três métodos de pesquisa: a pesquisa bibliográfica, a documental e a de campo.

A pesquisa iniciou-se pelo levantamento bibliográfico, que teve como propósito embasar teoricamente o nosso estudo, tendo como cerne as leituras de estudos sociolinguísticos que se direcionam para processos de variação e mudança, focalizando em suas contribuições acerca das concepções de língua e abordagens de ensino necessárias ao professor de língua portuguesa. Além disso, outras leituras foram importantes para nossa discussão, as quais dizem respeito à contextualização dos estudos linguísticos em geral, destacando questões pontuais, como a abordagem da língua pela gramática tradicional e pelo estruturalismo de Saussure, bem como os conceitos de normas e o ensino de língua portuguesa. Ademais, foi necessário perpassar por discussões teóricas sobre políticas linguísticas e o ensino de língua, uma vez que subentendemos que o ensino de língua não envolve tão somente posicionamentos teóricos e didáticos.

Para a análise dos *corpora* propostos, orientamo-nos pelas pesquisas documental e de campo. A pesquisa documental, porque baseia-se na análise de documentos que apresentam diretrizes norteadoras ao ensino de Língua Portuguesa, com o intuito de verificar o espaço das discussões a respeito dos fenômenos sócio-históricos da língua em documentos oficiais, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e o seu documento auxiliar (PCN+), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como em duas coleções de livros didáticos do Ensino Médio – contempladas pelo documento do PNLD - usadas na rede pública de ensino de Catalão-GO, haja vista serem estes documentos que norteiam o ensino da Língua Portuguesa e as práticas dos professores dentro de sala de aula.

Em consonância com essa análise, a pesquisa de campo pautou-se pela coleta de dados por intermédio de um questionário aplicado a seis professoras de Língua Portuguesa, distribuídas por seis escolas da rede pública estadual de ensino de Catalão-

GO, cidade do interior de Goiás, na qual desenvolveu-se esta pesquisa. Para aplicação do questionário referido acima, o projeto da dissertação foi submetido à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Goiás (UFG)/Regional Catalão<sup>22</sup>, tendo sido posteriormente aprovado. Esse questionário, de natureza qualitativa, foi composto por 13 (treze) questões discursivas sobre os posicionamentos dos professores diante da variação e da mudança, com o objetivo de compreender como é a abordagem em sua prática de sala de aula, bem como suas posições diante do conteúdo presente em livros didáticos.

Por fim, ancoramo-nos na abordagem qualitativa dos dados, tomando como base as contribuições teóricas já mencionadas.

### **3.1 Da constituição dos *corpora***

Como forma de realizar o trabalho proposto, constituímos a análise de três *corpora*: os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, voltados ao nível do Ensino Médio; o Guia do Livro Didático e duas coleções de livros didáticos usados nas escolas em que atuam os docentes participantes desta pesquisa; o questionário respondido por professores da rede pública estadual do município de Catalão-GO.

#### **3.1.2 Documentos Oficiais**

A análise dos documentos oficiais contendo as diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa volta-se para o objetivo de verificar o espaço dos estudos sociolinguísticos da língua e a sua relação com as dimensões políticas intrínsecas a esses documentos. É pertinente a sua análise, haja vista o fato de fornecerem subsídios teóricos e práticos para os professores lidarem com a variação e a mudança linguísticas em sala de aula e porque explicam, em parte, se tais aspectos serão ou não abordados nos livros didáticos.

Posto isso, organizamos a análise dos documentos, dividindo-a em duas categorias: a) nível nacional, isto é, documentos que orientam a educação em todo o país: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e o documento auxiliar PCN+, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o guia do Programa Nacional do Livro

---

<sup>22</sup> Número do Parecer: 3.193.894; CAAE: 04467018.2.0000.8409.

Didático (PNLD) ; b) nível estadual, referente ao Estado de Goiás, a saber, o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás.

Tendo em vista que a pesquisa se dá, exclusivamente, sobre o nível do Ensino Médio, últimos anos da Educação Básica, julgamos necessário contemplar o documento da LDB nº 9394/96, uma vez que contextualiza as orientações, direitos e deveres nacionais da educação. A partir dessa lei, analisaram-se suas propostas de ensino a partir de documentos oficiais cuja obrigação é organizar o currículo e o conteúdo a serem contemplados nos níveis da educação básica. Estabelecemos, assim, a análise dos PCNEM (BRASIL, 2000), o qual faz parte das orientações gerais dos Parâmetros Curriculares de Ensino (PCNs), e da BNCC (BRASIL, 2017), pois mostram-se essenciais, também, para compreender duas perspectivas diferentes, a julgar o tempo de criação, de parâmetros teóricos e metodológicos que norteiam o ensino da Língua Portuguesa em todo país, incluindo o Estado de Goiás. Em relação à análise do guia do PNLD (BRASIL, 2018), situamos sua discussão em conjunto com a análise dos livros didáticos, a ser apresentada na próxima subseção.

De um contexto que abrange nacionalmente os parâmetros do ensino da Língua Portuguesa, focamos na conjuntura do ensino de língua no Estado de Goiás, a partir da observação do Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. O presente documento tem como objetivo a construção de um instrumento pedagógico, que possa orientar propostas de bimestralização dos conteúdos para uma melhor compreensão dos componentes do currículo e sua utilização nas escolas estaduais de Goiás. Assim, optamos por analisar o documento a fim de verificar e debater o espaço que ocupam os aspectos sócio-históricos.

### **3.1.3 Guia do PNLD e os Livros Didáticos**

No Estado de Goiás, assim como ocorre em todas as unidades federativas, é estabelecido que cada escola pública, em especial, os professores, juntamente com a equipe pedagógica, organizem-se por intermédio de reuniões com o objetivo de escolher o livro didático que será adotado, por um período de três anos, para o ensino de Língua Portuguesa. Para nortear a escolha do material didático, a análise do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), referente ao ano de 2018, torna-se essencial, uma vez que apresenta diretrizes gerais sobre o conteúdo de cada opção de livro voltado ao nível do Ensino Médio, tornando-se complementar a sua análise em conjunto com os

livros didáticos a serem utilizados. Tal guia contempla a duração de três anos, ou seja, as orientações desse documento referem-se aos livros usados ao longo dos anos de 2018, 2019 e 2020. Após esse período, é aberto outro edital para reformulações de novas coleções de livros didáticos.

O presente documento apresenta uma lista com o total de 10 (dez) coleções de livros didáticos disponíveis. Nessa pesquisa, optamos pela análise de duas coleções, sendo que cada uma compreende três volumes, correspondentes aos anos consecutivos do Ensino Médio. As duas coleções são as seguintes:

- (i) “Português: contexto, interlocução e sentido”, organizado por Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, publicado pela Editora Moderna, ano de edição 2016;
- (ii) “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”, organizado por William Cereja, Carolina Assis Dias Vianna e Christiane Damien Codenhoto, publicado pela Editora Saraiva, ano de edição 2016;

O critério estabelecido para a seleção desse material deu-se pelo fato de ser o mais usado pelas professoras entrevistadas, o que deve auxiliar no comparativo com as discussões levantadas a partir do questionário.

A análise dos livros didáticos foi desenvolvida com a finalidade de verificar se e como ocorre a abordagem dos aspectos sócio-históricos da língua, tanto no plano teórico, a exemplo dos conceitos utilizados, quanto nas atividades propostas para as aulas de LP.

Em primeiro lugar, apresentamos brevemente alguns aspectos estruturais das coleções didáticas em análise. Ademais, torna-se oportuno apresentar a concepção de língua presente nesses materiais, a qual é explicitada, geralmente, no primeiro volume das obras didáticas, pois é preciso depreender o posicionamento teórico que os autores adotam para a proposta de atividades linguísticas ao longo das obras em análise.

Com vista a sintetizar e, assim, possibilitar a análise dos mesmos aspectos em todas as coleções, julgou-se necessária uma abordagem qualitativa a partir de um conjunto de perguntas. Assim, orientamos a análise dos livros a partir de considerações sobre como se apresentam e, após essa etapa, de um roteiro composto por 4 (quatro) perguntas abertas, organizadas por Lima (2014). Na pesquisa de Lima (2014), seu objetivo constituiu-se em analisar o tratamento da variação linguística em dois livros didáticos, um do Ensino Fundamental e outro do Ensino Médio, organizados pelo mesmo autor, mas com a

diferença de 11 anos entre uma edição e outra. Dessa forma, para realizar sua pesquisa, o autor compôs um roteiro de quatro perguntas motivadoras: (i) A variação é uma constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada?; (ii) A terminologia usada pelo autor se adequa aos padrões científicos ao mesmo tempo que é acessível aos alunos?; (iii) Há a utilização de gêneros textuais que sejam representativos das variantes linguísticas abordadas, em situações reais de uso?; (iv) Os fenômenos abordados estão coerentes com a realidade linguística do PB?<sup>23</sup>

Como o enfoque da nossa pesquisa reside nos aspectos sócio-históricos da língua, as perguntas sofreram pequenas reformulações, de modo a incluir, além da variação linguística, o processo da mudança, resultando nas seguintes questões:

- 1- A variação e a mudança são uma constante na obra ou aparecem de forma pontual, isolada?
- 2- No caso de tratar tais processos, esta abordagem privilegia determinado tipo de variação ou mudança? Qual?
- 3- Em qual perspectiva os fenômenos são tratados? Isso se dá por modo dicotômico, em termos de “bom” ou “ruim”, “errado” ou “certo” ou como aspecto intrínseco à língua?
- 4- A terminologia utilizada é adequada aos padrões científicos e, ao mesmo tempo, é acessível ao alunado?

Em nossa pesquisa, situamos as perguntas do roteiro em torno apenas dos aspectos sócio-históricos da língua, ou seja, dos processos de variação e de mudança linguísticas. Em muitas pesquisas sociolinguísticas, o trabalho com a variação tende a ganhar maior espaço que o processo de mudança. No entanto, acreditamos serem essenciais discussões a respeito de uma visão também diacrônica, mostrando questões pertinentes sobre as mudanças ocorridas, ao longo do tempo, na língua.

Dessa maneira, as perguntas enveredam-se por entender como ambos os processos são abordados dentro dos livros, se há uma perspectiva sociolinguística, bem como se a terminologia é clara e adequada ao aluno do Ensino Médio.

A primeira pergunta tem como base os estudos de Dionísio (2005), os quais têm mostrado que a variação e mudança linguísticas apresentam-se, muitas vezes, de forma descontextualizada e pontual. Dessa forma, convém verificar a forma como a variação, e também a mudança, são tratadas em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

---

<sup>23</sup> As perguntas organizadas por Silva (2014) foram adaptadas do modelo original.

Consoante à pergunta anterior, a questão número dois refere-se aos dois processos sociolinguísticos, com o objetivo de elucidar qual tipo de variação ou mudança são privilegiadas nos livros analisados. É sabido que a diversidade linguística deve ser respeitada e introduzida no contexto escolar e, em especial, nos livros didáticos de LP. Visto isso, a pergunta mostra-se necessária para verificar se essa diretriz está realmente sendo aplicada nos livros adotados.

A terceira questão preocupa-se com a perspectiva sob a qual a variação e mudança são tratadas, se são consideradas por meio de dicotomias como certo e errado, norma-padrão e norma popular e/ou se há um padrão que orienta essas abordagens. Essa questão é pertinente para averiguar, também, se as obras didáticas apresentam de forma lúcida a diversidade linguística ou se há uma polarização dicotômica, tornando esses fenômenos como aspectos extrínsecos da língua.

Para finalizar, a última questão trata da terminologia usada, de forma a discutir se conceitos como variação, variedade, norma, dentre outros, estão em conformidade teórica com os estudos sócio-históricos da língua, bem como adequados ao entendimento do aluno. Dessa forma, acreditamos que a formulação de conceitos definidos e contextualizados auxiliam nas atividades propostas nos livros didáticos.

### **3.1.4 Questionário e os participantes**

Para dialogar com as abordagens dos aspectos sócio-históricos presentes em documentos oficiais e livros didáticos, o questionário constitui parte necessária para aprofundar as nossas problematizações e cumprir nossos objetivos, de forma a apresentar o modo como os aspectos em questão são vistos e abordados por professores de Língua Portuguesa atuantes em sala de aula. Sendo o nosso foco verificar tal abordagem no nível do Ensino Médio, foi necessário ir a campo para realizar a aplicação do questionário a professores que atuam no nível referido da rede pública estadual de ensino da cidade de Catalão-GO.

Dessa forma, selecionamos as escolas participantes a partir da listagem das instituições escolares públicas estaduais do município de Catalão-GO, que está disponível no site da Secretaria de Educação do Estado de Goiás<sup>24</sup>. As escolas foram escolhidas pelo motivo de oferecerem o nível do Ensino Médio, sendo todas estabelecidas no perímetro

---

<sup>24</sup> Link a partir do qual é possível ter acesso à listagem das instituições escolares do estado de Goiás: <http://seduc.go.gov.br/escolas/>

urbano da cidade. Para execução da pesquisa, um Termo de Anuência da Subsecretaria Regional de Educação de Catalão-GO foi assinado pela coordenadora da Regional de Educação. Após essa etapa, cada diretor e, por conseguinte, cada professor participante assinaram os termos de compromisso da pesquisa. Para tanto, apenas seis (6) escolas participaram da pesquisa:

- (i) Colégio Estadual Abrahão André
- (ii) Instituto de Educação Matilde Margon Vaz
- (iii) Colégio Estadual João Netto de Campos
- (iv) Colégio Estadual Polivalente da PMG Doutor Tharsis Campos
- (v) Colégio Estadual Dona Iayá
- (vi) Colégio Estadual Anice Cecílio Pedreiro

A aplicação do questionário foi feita mediante encontros presenciais com as participantes, sendo momentos em que as professoras tiveram que se ausentar de suas tarefas diárias, tempo em sala de aula, ou em seus momentos livres entre as aulas ministradas. Esses encontros presenciais ocorreram durante o período de dois meses (outubro e novembro de 2018). No momento da aplicação dos questionários, o pesquisador esteve disponível para dialogar ou responder qualquer dúvida para melhor compreensão do teor das perguntas surgida ao longo do preenchimento do documento; podendo explicar, também, sobre os objetivos da pesquisa, o direito à garantia do anonimato, a autorização da publicação de suas opiniões etc.

Os critérios estabelecidos para a seleção dos participantes da pesquisa foram: ser professor da rede pública de ensino, com formação em Letras Português, e atuar no Ensino Médio. Julgamos estabelecer tais critérios, posto que é necessário (re)pensar e contribuir, a partir das respostas de nossa pesquisa, para o ensino escolar público de Língua Portuguesa, bem como para a formação de professores da área quanto ao ensino dos aspectos sócio-históricos da língua. Não obstante, é importante estabelecer uma ponte mais rígida com a comunidade externa.

Nossa proposta inicial previa a aplicação do questionário a 12 (doze) professores, sendo 2 (dois) docentes de cada escola. Em virtude de alguns docentes alegarem fatores como falta de tempo; desinteresse; excesso de trabalho ou até mesmo a ausência de formação acadêmica na área, sendo esse último um fator de exclusão da pesquisa, obtivemos a metade do total de participantes previstos, a saber, 6 (seis) professores, de 6 (seis) escolas.

Esses problemas que encontramos na etapa de pesquisa de campo reflete as adversidades que vão além das questões teórica e prática do ensino de Língua Portuguesa. Evidencia o excesso de trabalho a que muitos professores estão submetidos, sobretudo a falta de interesse pela pesquisa e seus resultados, o que implica na descrença do alcance das universidades públicas. Ademais, a ausência de uma formação em Letras foi um aspecto intrigante, visto que o nível médio é voltado ao desenvolvimento do conhecimento mais complexo, o que necessita de uma formação para área de estudo em questão, bem como há a exigência da LDB nº 9394/96 que exige a formação específica na para a atuação docente em sala de aula.

No que diz respeito à composição do questionário, a primeira parte consiste no preenchimento de dados gerais que concernem à formação profissional das participantes, o tempo de atuação como professoras de Língua Portuguesa e, em especial, sua atuação no Ensino Médio. Dessa forma, essa primeira parte permitiu-nos evidenciar o perfil das participantes.

Assim, um rápido olhar sobre a primeira parte do questionário evidenciou os seguintes dados: todos os participantes são do gênero feminino, atuam como professoras de Língua Portuguesa há mais de dez anos. Todas as professoras participantes possuem pós-graduação em alguma especialidade da Língua Portuguesa e/ou do ensino. Isso demonstra que a formação continuada é essencial para o professor atuar e estar atualizado dentro de sala de aula. A exemplo de cursos citados pelas professoras, alguns são referentes ao campo de Metodologia de Ensino da Língua, Leitura e Ensino, Educação e Alfabetização, Literatura Brasileira e Didática de Ensino, bem como cursos de formação em áreas como Produção Textual, Ensino de Língua Portuguesa, Didática, dentre outros cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

Outro aspecto importante é o ano de conclusão no curso superior e o tempo de magistério como professora de LP e, em especial, o tempo de atuação nas séries do Ensino Médio. O nível do Ensino Médio é, por legislação, correspondente aos últimos anos do Ensino Básico, o que requer uma outra abordagem de ensino diante de fatores sociais, como o mercado de trabalho e a preparação para o ingresso no nível superior. Sendo assim, é importante compreender o tempo de atuação desses profissionais nessa fase da educação básica.

Em primeiro lugar, o ano de conclusão no curso de Letras é essencial para deprendermos a análise das respostas nos questionários. Com efeito, é possível conferir que há um período entre 1993 até o ano de 2003 correspondendo aos anos entre a primeira

e a última professora formadas. Retiramos dessa informação que tais docentes formaram-se em um contexto de grandes mudanças teóricas e pedagógicas no ensino de LP no Brasil, resultado das formulações dos documentos oficiais de ensino que impactaram não somente o contexto escolar brasileiro, mas também o ambiente acadêmico.

Dessa forma, a análise dos perfis das participantes demonstra uma diferença no tempo de exercício como professora de LP e como atuante no Ensino Médio. Em um total de 6 (seis) professores, apenas 3 (três) possuem mais de vinte (20) anos de exercício, enquanto 3 (três) responderam que possuem de 10 a 17 anos de profissão. No entanto, há variação quanto ao tempo de atuação no nível do Ensino Médio: apenas 2 (duas) professoras atuam há mais de 20 (vinte) anos, outras duas, há mais de 10 (dez) anos e, por fim, 2 (duas) professoras com período de 4 (quatro) e outra, de 1(um) ano. Essa diferença entre o tempo de atuação pode representar, nas análises dos questionários, visões diferentes entre os profissionais mais e os menos experientes.

Para melhor exemplificação do tempo de atuação dessas professoras, apresentamos o quadro abaixo:

**Quadro 01** - Tempo de atuação das participantes da pesquisa no ensino de LP

	<b>Tempo de atuação como professora de LP</b>	<b>Tempo de atuação no Ensino Médio</b>
<b>P1</b>	10 anos	4 anos
<b>P2</b>	17 anos	14 anos
<b>P3</b>	25 anos	25 anos
<b>P4</b>	24 anos	16 anos
<b>P5</b>	15 anos	1 ano
<b>P6</b>	25 anos	25 anos

**Fonte:** elaboração própria

Visto o perfil geral das nossas participantes, apresentamos as perguntas do questionário que, conforme já mencionado anteriormente, versa sobre a sua concepção de língua(gem), sua percepção sobre como a mudança e a variação linguísticas inserem-se nos livros didáticos de LP adotados nas escolas, bem como o seu ponto de vista sobre o modo como a comunidade escolar e a mídia se posicionam diante desses estudos. São um total de 13 (treze) perguntas discursivas, as quais elencamos abaixo:

- 1) Qual concepção de língua(gem) norteia a sua prática?
- 2) Como funciona a seleção do material didático na escola onde você trabalha?
- 3) Você julga que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um instrumento importante nessa escolha?
- 4) Quais elementos você julga mais importantes no momento da seleção do livro didático? Ex: gramática, variação linguística, gênero textual. Justifique.
- 5) Você considera importante a abordagem de aspectos sócio-históricos no ensino de língua portuguesa? Justifique.
- 6) Como você aborda a temática da variação e mudança linguísticas nas suas aulas?
- 7) Na sua opinião, os alunos costumam demonstrar interesse pelo assunto?
- 8) O que você acha da abordagem da variação e mudança linguísticas no livro didático de língua portuguesa? Você a considera suficiente ou precisa complementar com textos e/ou atividades extras?
- 9) Como você avalia a sua formação no que tange aos fenômenos da variação e mudança linguísticas? A grade curricular do curso contemplava satisfatoriamente estas questões? Justifique.
- 10) Você julga que a comunidade escolar (pais, direção, coordenação, docentes de outras disciplinas etc.) preocupa-se com o preconceito linguístico e suas consequências no processo de ensino-aprendizagem?
- 11) Na sua opinião, há pressão da mídia em geral quanto ao que se deve ensinar nas aulas de Língua Portuguesa? Há resistência da parte dela quanto à inserção de questões sociolinguísticas nos livros didáticos de língua portuguesa?
- 12) Você considera que as noções de norma e suas subclassificações, como “cultura”, “padrão” e “coloquial”, estão claras nos livros didáticos do Ensino Médio?
- 13) Em sua opinião, como deve ser a abordagem da variação linguística no ensino de LP para que as normas ditas coloquiais não sejam estigmatizadas no âmbito escolar e, por conseguinte, no plano social?

As questões 1 (um) e 9 (nove) giram em torno da formação das professoras quanto à abordagem da variação e mudança e sua concepção de língua(gem). As questões 2, 3, 4, 8 e 12 (dois, três, quatro, oito e doze) levam em conta a seleção dos livros didáticos de LP, a importância do documento que contém as diretrizes para tal, a saber, o Guia do PNLD, e suas abordagens da variação e mudança linguísticas, bem como o uso de terminologias adequadas no trato com o tema.

As questões 6, 5 e 13 (seis, cinco e treze) dispõem acerca do ponto de vista das professoras a respeito da presença dos aspectos sócio-históricos da língua nas aulas de LP. Assim, a pergunta número seis visa a entender como as professoras abordam os fenômenos linguísticos dentro da sala de aula, por conseguinte, a questão de número cinco retrata as considerações das professoras sobre os mesmos fenômenos e a de número 13 objetiva compreender as reflexões dessas professoras em como efetuar um ensino de LP mais democrático, evitando o preconceito linguístico.

Por fim, as perguntas 7, 10 e 11 (sete, dez e onze) voltam-se para como as professoras observam a postura dos alunos, a influência da comunidade externa e da mídia sobre a abordagem, em sala de aula, de temas do âmbito da Sociolinguística.

Para organizar as análises dos questionários, optamos pelo uso de tabelas para cada pergunta, de modo a possibilitar o confronto entre as respostas das participantes. Por serem perguntas discursivas, transcreveremos integralmente as respostas textuais das professoras, facilitando-se as posteriores discussões dos resultados.

Dessa forma, a partir organização dos dados obtidos nos questionários, realizaremos as análises, por uma abordagem qualitativa, e as discussões das respostas dos professores. Durante a análise, julgamos necessário realizar um cruzamento entre as teorias usadas, as análises dos livros didáticos e dos documentos oficiais mencionados, de modo a aprofundar as discussões que cercam os aspectos sócio-históricos no ensino de Língua Portuguesa, em especial, no âmbito do Ensino Médio das escolas públicas estaduais da cidade de Catalão-GO.

#### **SEÇÃO 4 - ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA LÍNGUA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: dos documentos oficiais às percepções de professores do Ensino Médio**

Tendo em vista a proposta desta pesquisa de analisar o espaço dos aspectos sócio-históricos da língua no ensino, dividimos esta última seção em três partes, que abarcam discussões e análises dos *corpora*, de modo a organizar os dados obtidos, em diálogo com as teorias discutidas até este ponto.

Em primeiro lugar, debatemos brevemente sobre a importância de políticas linguísticas que se preocupem com a abordagem da realidade sociolinguística do Brasil, a partir da análise de documentos oficiais de ensino, como (i) em nível nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); (ii) em nível estadual, o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás.

Na segunda parte, analisamos o Guia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e duas coleções de livros didáticos do Ensino Médio, escolhidas por serem usadas pelas professoras entrevistadas nas escolas públicas da cidade de Catalão-GO, tendo por objetivo verificar neles, por intermédio de cinco perguntas discursivas, a abordagem de aspectos sociolinguísticos.

Por fim, a par das discussões teóricas, análises dos documentos oficiais e dos livros didáticos, analisamos as respostas dos questionários aplicados às professoras LP da rede pública de ensino da cidade.

#### **PARTE I - DOCUMENTOS OFICIAIS VOLTADOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.**

É preciso principiar esta seção com base nas reflexões de Faraco (2008; 2015) a respeito do ensino de Língua Portuguesa e do tratamento da variação linguística em sala de aula. O autor elucida que, paradoxalmente ao avanço dos documentos oficiais de ensino, apresentando a temática em suas diretrizes curriculares, ainda não predomina uma pedagogia adequada da variação linguística pelo fato de a sociedade brasileira, muito menos a escola, ainda não serem capazes de entender a pluralidade linguística do Brasil.

Quando ensinamos um ensino de língua portuguesa que leve em conta os aspectos sócio-históricos da língua, assumimos que, para que se tenha uma eficácia na abordagem do conteúdo em questão, não necessariamente o professor é o único agente a realizar tal feito. É preciso que haja também, políticas públicas que ofereçam apoios estruturais e de formação pedagógica e políticas linguísticas que incentivem as práticas didáticas no caminho da conscientização e trabalho com a realidade de diversidade linguística do país.

Dessa forma, motiva-nos a discorrer brevemente acerca da noção de política linguística e suas configurações que sustentam as práticas linguísticas e as inadequações de sua característica normativista.

No que diz respeito à língua enquanto entidade essencialmente heterogênea, variável, mutável e social, está sujeita a parâmetros normatizadores, que interpelam as atividades linguísticas e os falantes. Calvet (2007, p 11) afirma que a intervenção humana na(s) língua(s) não é novidade, posto que

sempre houve indivíduos tentando legislar, proibir e ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria.

Desse modo, em qualquer sociedade, há determinados grupos, instituídos de poder econômico e político, que padronizam a língua operando a promoção da invariância e uniformidade na estrutura da língua (MILROY, 2011). Com efeito, há dois pontos controversos: a padronização como necessária para estabelecimento da relação Estado e nação; na outra mão, a legitimação de determinada variedade tida como padrão e, conseqüentemente, a difusão do seu conhecimento em compêndios gramaticais que levam à desvalorização de outras variedades, fazendo com que haja uma analogia de tal variedade com a noção de “língua”.

Nessa perspectiva, investigações sobre a intervenção do Estado em situações linguísticas e os meios para esta ocorrer desencadearam, da metade para o final do século XX, a formulação de disciplinas que reflitam sobre políticas linguísticas com pesquisas que analisam as ações em que o Estado é chamado para intervir nas questões de usos e de *status* das línguas em comunidades, principalmente, plurilíngues, como afirmam Oliveira (2007) e Calvet (2007). Essa mesma perspectiva é trazida, também, para o contexto de sociedades “monolíngues”, haja vista a ideia de monolingüismo ser nefasta e equivocada, como afirma Rajagolapan (2011), produto de políticas linguísticas autoritárias, praticadas no passado, como o caso do português do Brasil.

Essa breve introdução faz-se oportuna para compreendermos a noção de política e planejamento linguístico. Ambos os conceitos são essenciais para depreender como se dá a intervenção do Estado sobre as línguas, que, grosso modo, podem ser entendidos, respectivamente, como a determinação de grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade e, o segundo, como a implementação dessas políticas (CALVET, 2007).

De modo a compreender melhor a relação dos conceitos acima, Correa (2009, p. 74) apresenta uma passagem em seu texto que cabe à nossa reflexão:

[...] o planejamento linguístico, as escolhas a serem utilizadas para determinadas funções são atribuições do Estado, o qual, em seu campo de atuação, tem poder e meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas.

O problema é saber em que medida a organização linguística de uma sociedade (as línguas em contato, seus domínios de uso, etc.) responde às necessidades de comunicação dessa sociedade. Ações planejadas sobre a(s) língua(s) requerem a consideração da situação sociolinguística inicial – se satisfatória ou não – e a condição que se deseja alcançar.

A partir do momento em que um Estado preocupa-se em administrar suas situações linguísticas, ou seja, as políticas linguísticas, apresenta-se o problema de saber de que meios ele dispõe para isso, daí ocorre o planejamento linguístico, o qual é regulamentado por leis e ações jurídicas sobre as decisões do Estado.

Sobre as ações do Estado, Calvet (2007) explica que as políticas linguísticas intervêm sobre a língua em três diferentes aspectos: a reforma da escrita, a intervenção no léxico e a padronização. Esses três objetivos fazem parte do planejamento linguístico com a finalidade de descrever precisamente a língua, porém o grande impasse, é a coerência entre os objetivos do poder e as soluções intuitivas dos fenômenos linguísticos que são frequentemente praticados pelos falantes.

Os planejamentos linguísticos, muitas vezes, possuem uma carga ideológica e repressora sobre os comportamentos no uso das línguas (CALVET, 2007). Com efeito, percebe-se um planejamento de *status* de uma variedade da língua, usada por segmentos da classe social alta, desconsiderando as outras variedades e o valor que elas possuem aos falantes e o seu papel na constituição da identidade linguística. Dessa maneira, Bagno (2017) explica que a política linguística avança em dois sentidos: o controle do uso social da língua e do discurso teórico sobre a língua.

Voltando-se ao contexto do Brasil, existe um longo panorama de políticas linguísticas implícitas e explícitas empregadas pelo Estado brasileiro, desde situações

internacionais e nacionais a questões municipais que legislam sobre o modo de compreender a língua e o uso praticado pelo povo. Porém, do ponto de vista sociolinguístico, o qual se preocupa com o respeito aos diversos usos legítimos da língua portuguesa e de outras línguas coexistentes no território, não existe, segundo Bagno (2015, p. 22-23),

uma política linguística oficial, planejada, explícita, teoricamente bem fundamentada [...] que defenda e valorize a diversidade linguística do português do brasileiro, que lute pelo reconhecimento e pela legitimação (pelo menos no âmbito educacional) das características especificamente brasileiras de falar [...]

A história do Brasil evidencia essas incongruências de políticas e planejamentos linguísticos brasileiros que não correspondem à realidade linguística do país, aos usos reais praticados pelos falantes. A partir do cunho autoritário, escravocrata e excludente que se sucedeu na constituição do panorama da nossa sociedade, não é difícil depreender que essa construção não se reflita na constituição política das práticas linguísticas da LP. Por uma lista elencada por Faulstich (1998), observamos documentos normatizadores e planejadores da Língua Portuguesa no Brasil, os quais denominavam, em seus textos, a LP por terminologias, a exemplo de língua oficial, idioma nacional e língua pátria, que alcançaram o âmbito escolar. Todas essas denominações e ainda mais com a Constituição de 1988, que determina a Língua Portuguesa como idioma oficial do Brasil, contribuem com a cristalização da ideia da homogeneidade linguística brasileira tal qual a de sermos um país monolíngue, sem variação linguística ou outras línguas minoritárias no seu território.

A instituição escolar, em sua maioria, sempre reforçou esses estigmas e mitos a respeito dos usos do português brasileiro, pois ela responde aos interesses de grupos hegemônicos do poder. Segundo Correa (2017; 2014; 2009), as políticas linguísticas alinhadas ao contexto escolar envolvem elementos de ordem prioritariamente normativa. Para ela, o cenário do contexto escolar deve levar em consideração que as práticas linguísticas são configuradas por aspectos de ordem multicultural, sócio-histórica e normativa; que, portanto, as discussões que giram em torno do *status* da norma culta e norma-padrão – a qual serve de parâmetro de exclusão das outras formas linguísticas ditas “erradas” – são sustentadas por estruturas sociais, históricas e políticas.

Tendo em vista as políticas educacionais que interpelam questões linguísticas, como LDB (BRASIL, 1996), PCNEM (2000), BNCC (BRASIL, 2017), PNLD (BRASIL, 2018), dentre outras, acredita-se que essas políticas precisam se refazer no sentido de

estarem alinhadas às ciências linguísticas. Por serem documentos próximos aos professores, faz-se necessário depreender deles questões fulcrais como o conceito científico da língua(gem), o questionamento sobre a defesa do “falar corretamente”, dentre outras preocupações mencionadas por Zilles (2008, p.19), em que a autora reforça a necessidade de implantação efetiva da pedagogia da variação linguística por intermédio de uma discussão que envolva todos os segmentos da sociedade:

A grande expectativa é de que essa estratégia leve a uma política linguística mais consistente, especialmente no que diz respeito aos modelos de língua prestigiados como norma em nossa sociedade. Será necessário envolver os professores, os alunos e os pais, nas escolas; no contexto mais amplo, devemos envolver os profissionais da área da comunicação, os agentes literários, os editores e profissionais da linguagem em geral. Em especial, é premente a necessidade de trazer para o debate nossos escritores, alguns dos quais têm se pronunciado apresentando concepções desinformadas, conservadoras e preconceituosas sobre as discrepâncias entre o modo como falamos e escrevemos, de um lado, e, de outro, o modo como acreditam que deveríamos falar e escrever, bem ao gosto, lamentavelmente, dos afiliados da norma curta.

A partir dessa breve discussão, iniciamos a análise dos documentos oficiais de ensino, de modo a observar e problematizar a abordagem da variação e da mudança linguísticas.

#### **4.1.1 A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 e o Ensino Médio**

Ao longo do percurso educacional do Brasil, políticas governamentais de ensino vêm direcionando e orientando a educação escolar em todo o território brasileiro. Como resultado disso, leis regulamentam documentos oficiais, os quais orientam as estruturas das instituições de ensino, servindo como auxílios curriculares, teóricos e didáticos às escolas e aos professores.

Antes da LDB nº 9394/96, outras propostas voltadas à educação foram desenvolvidas, como demonstra a contextualização das políticas de ensino apresentada por Visioli (2004). Porém, a autora apresenta que a lei em pauta configurou grandes mudanças no sistema educacional brasileiro, haja vista ser, ainda, a base jurídica para todas as orientações de ensino. Assim, a partir de sua jurisdição, a LDB exigiu a necessidade de uma base comum curricular para tratar o ensino. O efeito disso consistiu na elaboração de documentos, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

(PCNEM), no ano 2000, e da Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2017, a fim de orientar e operacionalizar mudanças nas instituições de ensino e de seus currículos.

Dessa maneira, os documentos oficiais PCNEM e BNCC foram criados em momentos diferentes e com propósitos pedagógico-curriculares condizentes com suas épocas. Por tal motivo, distinguimos alguns posicionamentos gerais de cada documento, dialogando com as normatizações da lei acerca da etapa do Ensino Médio.

A LDB, portanto, apresenta formulações para todo o ensino básico, incluindo reflexões iniciais quanto ao currículo do EM, antes não concretizado por outras leis educacionais (VISIOLI, 2004). De forma a fazer parte de uma “política mais geral de desenvolvimento social, que prioriza as ações na área da educação” (BRASIL, 2000a, p. 5), a lei traz orientações pertinentes à construção, em especial, de um nível médio correspondente à integração humana do educando, contemplando as demandas sociais, tecnológicas, culturais e políticas do século XXI.

Para os PCNEM, há dois fatores emblemáticos para a reformulação das orientações gerais do ensino. De naturezas diversas, o fator econômico e a “revolução informática” serviram como motivações fundamentais para as mudanças que visaram a “superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos” (BRASIL, 2000a, p. 5). Esses fatores pautam-se nas constatações sobre as constantes mudanças na área do conhecimento e da tecnologia que afetam e alteram a produção e a própria organização da sociedade, o que requereu novas adaptações curriculares e exigências de novos perfis de docentes.

Igualmente pautada nas designações da lei, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem-se orientar a partir do desenvolvimento de “competências gerais” que visam à diversidade de manifestações de vivências e práticas culturais, à valorização do conhecimento científico, dentre outras propostas que protagonizam o papel do educando no processo educacional<sup>25</sup>. Para o documento, a competência “é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 9). O documento busca, sobretudo, um olhar inclusivo e inovador que parta de

---

<sup>25</sup> A BNCC apresenta um total de 10 (dez) competências que se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático de propostas para as três etapas da Educação Básica.

questionamentos pertinentes ao processo de ensino, a exemplo do que aprender, como ensinar, para quem aprender, como avaliar o aprendizado etc.

Ademais, os documentos propõem que a educação seja voltada à inserção do aluno ao mundo do trabalho e às práticas sociais. Tendo isso em vista, são estabelecidos princípios e fins com que se ocupa a Educação Nacional, os quais, segundo Visioli (2004), pressupõem uma sociedade igualitária, na qual todos os cidadãos têm seus direitos respeitados. Nesta ocasião, elencamos apenas três: “III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância; X- valorização da experiência extra-escolar” (BRASIL, 1996, s/p).

Referimo-nos a esses princípios e fins exclusivamente, atentando-nos, contudo, para a importância dos demais, porque é necessário refletir sobre eles e relacioná-los com a proposta do nosso trabalho, em especial, no contexto da abordagem dos aspectos sócio-históricos na disciplina de LP. Reconhece-se que a escola é obrigada a orientar-se por esses princípios, mas tais convicções sociais são contempladas quando se diz respeito ao ensino da LP? Há a valorização da experiência extraclasses e/ou extralinguística do aluno no contexto de ensino? Há tolerância quanto às manifestações linguísticas oriundas de contextos sociais menos monitorados desses estudantes?

Ambos os documentos oficiais, PCNEM e BNCC, de ensino apresentam premissas que impõem a necessidade de agregar o conhecimento linguístico do aluno à disciplina de LP, com vistas a construir caminhos para o domínio amplo da língua, sendo o foco indispensável o domínio da norma culta. Portanto, espera-se que o ensino de LP considere esses questionamentos, haja vista a educação estar comprometida com o exercício da cidadania, que se relaciona com a ideia de respeito à igualdade de direitos e, por conseguinte, com a intolerância ao preconceito. Dessa forma, apresentamos essas indagações porque são pertinentes quando relacionadas ao papel das políticas linguísticas educacionais, sobretudo quando se preocupam com o reconhecimento e a valorização dessa multiplicidade de manifestações da língua que ultrapassam o contexto escolar. Nesse sentido, debater um ensino de LP condizente com as ideias sociolinguísticas não depende somente da atuação do professor, mas sim de um trabalho em conjunto, com as políticas linguísticas governamentais que orientam as práticas educacionais referentes à(s) língua(s) e ao seu ensino, com vistas a inserir o aluno do EM no mundo do trabalho e nas demais práticas sociais.

A respeito do Ensino Médio, a LDB o define como uma etapa da Educação Básica, bem como configura sua obrigatoriedade e gratuidade, direito de todo cidadão, conforme

já preestabelecido na Constituição Federal da República<sup>26</sup>. Sendo assim, a lei considera esse nível de ensino um estágio básico para o exercício da cidadania, bem como meio de inserção e interação com a sociedade.

Por ser, também, o período que finaliza o percurso da Educação Básica, o nível médio constitui-se como oportunidade de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos, fundamentos científicos e tecnológicos dos anos escolares anteriores (BRASIL, 1996). À vista disso, são esperados, para este nível de ensino: (a) a formação da pessoa, com vistas à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa; (b) o aprimoramento do educando como pessoa humana, almejando sua formação ética e pensamento crítico; (c) a integração ao mundo do trabalho, garantindo seu aprimoramento profissional; (d) o desenvolvimento da competência crítica e autônoma no processo de aprendizagem.

Os PCNEM compreendem que “a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (BRASIL, 2000a, p. 5). Desse modo, foi proposta uma formação geral, em oposição à formação específica, ou seja, propõem-se o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar e selecionar informações e o incentivo à formação autônoma do estudante. Consoante a essa perspectiva, a BNCC apresenta como ponto crucial da Educação Básica o educando no processo educacional, acrescentando a ideia de que o Ensino Médio deve construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017, p. 465).

Com objetivo de contemplar as diretrizes e os objetivos educacionais, a organização do Ensino Médio é construída por intermédio de um currículo escolar, enquanto instrumentação da cidadania democrática, caracterizado em áreas de conhecimento. Desse modo, justifica-se a constituição do conhecimento por áreas, pois implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, “seja para aprofundar academicamente [o estudante] em uma

---

<sup>26</sup> Confere-se aqui um adendo quanto à obrigatoriedade do Ensino Médio. A lei nº 12.061/2009 revoga o texto original da LDB, que universalizava a progressão de extensão e a obrigatoriedade do nível de ensino em questão. O cenário é alterado a partir da lei nº 12.796/2013, em que a obrigatoriedade da Educação Básica passa a incluir o nível médio, sendo exclusiva dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, pois é considerado direito subjetivo o acesso ao ensino médio a outros indivíduos que não o concluíram na idade própria.

ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017, p. 468).

Assim, a organização curricular-pedagógica esteve a cargo dos PCNEM pelo período dos anos 2000 a 2017 e compreendia a interdisciplinaridade da prática escolar em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Após as mudanças previstas pela lei nº 13.415/2017, à Base Nacional Comum Curricular mostrou-se imperativo repensar a organização escolar vigente, o que estabelece a alteração do currículo escolar, conforme as quatro áreas: I - Linguagens e suas Tecnologias; II - Matemática e suas Tecnologias; III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 1996).

Vale lembrar que a proposta do currículo escolar por ambos os documentos apresenta a parte diversificada e flexibilizada, ou seja, “com conteúdos e habilidades a serem definidos clara e livremente pelos sistemas de ensino e pelas escolas, dentro dos princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia” (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 68). Essa orientação considera que a escola, em todos os seus níveis, deve seguir determinadas disciplinas obrigatórias, como o caso da Língua Portuguesa e da Matemática, mas adequá-las ao contexto social, político e cultural da escola e do aluno, conforme previsto no artigo 25º, inciso 7 da LDB.

#### **4.1.2 PCNEM**

Observamos que a LDB 9394/96 apresenta as bases para as reformulações do ensino básico. Em sua condição de lei, ela não abre espaço para discussões aprofundadas a respeito dos conteúdos das disciplinas, operacionalizando suas diretrizes por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como forma de articular as disciplinas dos currículos escolares às demandas sociais da época.

Os PCNEM são divididos em quatro partes: a base legal, que apresenta orientações pedagógico-curriculares, e suas três grandes áreas de conhecimento supramencionadas. Além disso, há o material complementar, as Orientações Educacionais Complementares, referentes aos PCNEM. No que diz respeito à área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, concentra-se nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Artes e Informática. Nesta

subseção, debatemos sobre o campo da LP, procurando estabelecer a concepção de língua e o espaço dos aspectos sócio-históricos presentes nesses documentos.

De modo geral, podemos afirmar que os Parâmetros apresentam um texto teórico denso, haja vista as interseções entre teorias linguísticas diversas, bem como a profusão de terminologias provenientes destas quando se aborda a língua. Com efeito, observamos uma concepção dialógica de língua vinculada aos estudos de Bakhtin, mas, ao mesmo tempo, relacionada indiretamente com a proposta da Sociolinguística Educacional e da Linguística Textual.

O documento contempla o ensino de Língua Portuguesa voltado ao contexto da vida na sociedade, com o objetivo de aprofundar a análise das práticas da linguagem e seu funcionamento nas situações sociointeracionista. Para isso, a finalidade da área é um saber linguístico amplo, o qual baseia-se nas propostas interativas de língua/linguagem “consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral” (BRASIL, 2000b, p. 18).

Nessa perspectiva, a linguagem é apresentada como capacidade de articular significados coletivos e particulares compartilhados, a qual permeia a produção de sentidos, o conhecimento e as formas de pensar e conhecer o mundo, presentes nas práticas interativas sociais. Assim, para instrumentalizar a prática interativa, a língua ou linguagem verbal – termo utilizado no documento –, é compreendida como sistema de códigos e símbolos convencionados, considerada no ato interacional, a qual permite a comunicação e a construção de sentidos pelos agentes sociais. Desse modo, os Parâmetros elucidam que a principal razão de existência da língua é a interação, pela perspectiva dialógica, realizando-se no processo interacional com o outro, no contexto de uso da língua.

A partir dessa compreensão, o ensino de línguas passa a considerar os elementos linguísticos e extralinguísticos implicados no contexto de uso. Por tal razão, o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa tem como objeto de/para o ensino os gêneros discursivos. Ao enfatizar isso, tradições de ensino da língua são postas em xeque, o documento desloca o ensino de LP de atividades meramente gramaticais, a exemplo de análises e nomenclaturas de frases isoladas, para a compreensão e produção de gêneros discursivos, por isso, “toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida” (BRASIL, 2000b, p. 21).

Tendo isso em vista, questionamos o espaço dos aspectos sócio-históricos da língua, haja vista serem fatores importantes para a conscientização da diversidade linguística inerente a toda interação pela língua. Na leitura dos Parâmetros, depreendemos nas entrelinhas noções da Sociolinguística ao tratar sobre o ensino-aprendizagem da língua. Porém, podemos responder que não há um aprofundamento teórico a respeito dos processos da variação e, muito menos, da mudança linguística.

Ao longo do texto, avistamos determinados conceitos, como “variante” e “norma-padrão”, que aparecem isolados e de forma equivocada, como no excerto seguinte: “o estudo da linguagem verbal, a abordagem da norma padrão deve considerar a sua representatividade, como variante lingüística de determinado grupo social, e o valor atribuído a ela, no contexto das legitimações sociais” (BRASIL, 2000b, p. 7). Sobre esse caso, percebe-se uma confusão conceitual, e não menos importante, a respeito de norma-padrão e norma culta. Como já discutido anteriormente, a equívoca sinonímia entre esses dois conceitos faz equiparar os usos linguísticos de determinado grupo de classe social elevada com as prescrições gramaticais. É imperativo reafirmar que a norma culta é apenas uma das diversas variedades de uso do português, usualmente praticada e recomendada para o ensino de LP; já a norma-padrão não condiz com nenhum uso real da língua, mas representa um imaginário purista gramatical, por essa razão as críticas sobre o seu ensino no contexto escolar (BAGNO, 2007; BORTONI-RICARDO, 2005).

Por outro lado, determinados posicionamentos sociolinguísticos presentes no documento são favoráveis, quando observamos a proposta do processo de ensino-aprendizagem a partir do saber linguístico do aluno, sem desconsiderar suas experiências anteriores; e a exigência de o ensino não se pautar pela exclusividade do domínio técnico da norma-padrão, mas do trabalho com a língua em virtude das situações de uso dos gêneros discursivos.

Nessa sequência, é importante apontar duas posições sociolinguísticas que, de forma indireta, estão imersas nas competências e habilidades que se almejam para a área de LP. Ao longo dessas propostas, vê-se uma preocupação com uma prática discursiva da língua em relação à diversidade cultural e social, e do trabalho com a língua a partir dos gêneros discursivos.

Dentre as competências que se objetivam no Ensino Médio, percebe-se a necessidade de o aluno compreender o uso da norma culta (seja na oralidade, seja na escrita) ensinada na escola, para as práticas sociais do cotidiano. De acordo com o documento, o ensino de LP deve capacitar o aluno a confrontar pontos de vista sobre as

diferentes manifestações da língua, a partir da avaliação e interpretação do ato interlocutivo e refletir sobre as “marcas de atualização da linguagem (a posição dos interlocutores, o contexto extra-verbal, suas normas, de acordo com as expectativas em jogo, a escolha dos gêneros e recursos)” (BRASIL, 2000b, p. 22). Posto isso, depreendemos, no texto, que é papel da escola capacitar o aluno para o usos da língua em situações de maior monitoramento, ao mesmo tempo que o habilita às diversas situações de uso, com discussões a respeito da diversidade e variação linguísticas, embora o documento não contemple os termos em questão.

Outro ponto do documento destaca as competências da compreensão e uso da Língua Portuguesa como língua materna e integrante da organização do mundo e da própria identidade. De acordo com essas competências, os Parâmetros situam que “a escola não pode garantir o uso da linguagem fora do seu espaço, mas deve garantir tal exercício de uso amplo no seu espaço, como forma de instrumentalizar o aluno para o seu desempenho social” (BRASIL, 2000b p. 22). Por esse entendimento, é dever da escola instrumentalizar o estudante para o uso ético e estético da língua, capacitando-o a desenvolver uma competência linguística conforme os diversos gêneros do discurso que são empregados na interação verbal. Assim, o documento considera que o uso da língua é condicionado ao conhecimento dos gêneros discursivos, ou seja, a respeito do funcionamento da língua a partir de características linguísticas e sociais dos gêneros.

É notório que os gêneros do discurso configuram o espaço principal do processo de ensino da língua e se configuram como objeto importantíssimo para docentes de LP da educação básica, conforme observaremos nos questionários aplicados às professoras participantes da pesquisa. Porém, o cenário que os contempla, a saber, o ambiente escolar, muitas vezes não abarca reflexões quanto aos fenômenos variáveis e mutáveis presentes no processo interacional da língua. A ausência destas explicações pode provocar uma ideia de que somente o ensino da norma-padrão é válido, indiferentemente do contexto sociointeracionista em que o falante se insere.

À vista disso, coadunamo-nos com Silva (2017), o qual também analisou os PCNEM, ao afirmar a necessidade de evidenciar aos educandos os comportamentos linguísticos variáveis produzidos por falantes, em virtude de condicionadores sociais e linguísticos, presentes em diferentes níveis de monitoramento linguístico. Em outras palavras, o domínio da competência linguística deve visar, também, aos fatores que causam variação e mudança nos usos linguísticos empregados em produções discursivas,

para que possam observar os aspectos linguísticos e extralinguísticos intrínsecos às situações comunicativas desses objetos de ensino.

Em síntese, os PCNEM apresentam uma densidade teórica questionável, haja vista as diversas confluências de teorias linguísticas, a exemplo da Análise do Discurso, Sociolinguística e Linguística Textual, assim como a linguagem usada no texto ser altamente técnica e, por conseguinte, desencadear uma distância teórica da realidade de professores de LP. Quanto à compreensão de língua voltada aos estudos de Bakhtin, os aspectos dialógicos e interacionais por intermédio do trabalho com os gêneros discursivos são os principais pontos do documento, o que faz repensar o espaço das atividades tradicionais do ensino pautadas no ensino da terminologia gramatical.

No que toca aos aspectos sócio-históricos da língua, a sua discussão é insatisfatória. O documento leva em conta o contexto interacional dos gêneros discursivos, contemplando pontos mais gerais desses objetos, todavia sem apresentar questões inerentes à noção da heterogeneidade e diversidade presentes em qualquer ato interacional da língua. Nas palavras de Mattos e Silva (2006), omite-se uma formação específica da sociolinguística aos professores, de modo que não os auxilia no tratamento da diversidade linguística encontrada na sala de aula.

O cenário educacional passou por uma atualização dos seus currículos após a publicação das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), no ano de 2002. Esse documento apresenta informações complementares aos professores de cada área de conhecimento em relação à definição de conceitos estruturantes, de conteúdos e à adoção de opções metodológicas, concedendo auxílios teóricos e didático-pedagógicos a eles.

Na esteira dos PCNEM de LP, o conceito de linguagem e língua permanecem à luz de Bakhtin, assim como a posição sobre o gênero como objeto principal nos estudos da língua. É possível perceber também que os conceitos assentaram-se sobre o estudo de Saussure, ao discorrer brevemente a linguagem, signo, arbitrariedade e convenção. Por outro lado, a inovação desse documento apresenta-se mediante conteúdos e procedimentos mais bem estabelecidos para o currículo do ensino da língua, o qual é dividido em quatro eixos: literatura, gramática, produção de texto e oralidade.

A organização de conteúdos, com base nos eixos acima, culmina em novas reflexões para o desenvolvimento de três competências: interativa, textual e gramatical. Ao analisá-las, inferimos preocupações quanto aos problemas sociais que permeiam a escola e o aluno, o que induz a repensar sobre o que é preciso para ampliar o domínio

linguístico do aluno e sobre o espaço do ensino gramatical, por intermédio de revisão de conceitos, desconstruções de práticas de ensino normativistas, procedimentos que visam a atuar, em sala de aula, com teorias linguísticas e pedagógicas mais condizentes com a demanda escolar, dentre outras problemáticas que promovem reflexões sociolinguísticas para o processo de ensino da língua.

Dentre as competências mencionadas, destacamos a interativa, a qual apresenta questões a respeito das variedades linguísticas presentes no ato de comunicação do cotidiano. Para o desenvolvimento desta, alguns fatores são essenciais, de acordo com o documento, como se vê a seguir:

- (i) Os sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem devem ter consciência de que qualquer língua, entre elas a portuguesa, comporta um grande número de variedades linguísticas, que devem ser respeitadas;
- (ii) Tais variedades são mais ou menos adequadas a determinadas situações comunicativas, nas quais se levam em consideração os interlocutores, suas intenções, o espaço, o tempo;
- (iii) Quando se considera a pluralidade de discursos proporcionados por essas variedades, nas modalidades oral e escrita, torna-se pertinente o questionamento de rótulos como certo e errado;
- (iv) Cabe à escola propiciar que o aluno participe de diversas situações de discurso, na fala ou na escrita, para que tenha oportunidade de avaliar a adequação das variedades linguísticas às circunstâncias comunicativas;
- (v) A norma culta, considerada como uma das variedades de maior prestígio quando se trata de avaliar a competência interativa dos usuários de uma língua, deve ter lugar garantido na escola, mas não pode ser a única privilegiada no processo de conhecimento linguístico proporcionado ao aluno (BRASIL, 2002, p. 75).

Perante o exposto, o desenvolvimento da competência interativa deve situar, primeiramente, o conhecimento da língua a partir de um conjunto de variedades linguísticas, as quais devem ser respeitadas em virtude do contexto sociointeracional. Além disso, pondera-se sobre práticas de ensino que visam à dicotomia “certo e errado”, orientando para que elas levem os alunos a avaliar e adequar o uso das diferentes variedades linguísticas às situações comunicativas. Tal competência alia-se, ainda, ao reforço ao combate ao preconceito linguístico quanto aos usos estigmatizados e quanto à tipificação da linguagem informal como própria da oralidade e da formalidade como concernente à escrita, dentre outros estigmas tão cristalizados pela longa tradição escolar. Ademais, outro ponto relevante é o papel da escola em situar a participação dos alunos nas diversas situações de discurso, o que motiva a trabalhar com a pluralidade linguística e com as adequações da língua ao uso, com vistas ao ensino da norma culta.

Em conformidade com essas reflexões, determinadas práticas de ensino tradicionais são desestabilizadas, o que demonstra ser necessário ressaltar outra competência esperada do aluno, a gramatical<sup>27</sup>. Tal qual compete ao ensino de LP garantir o pleno domínio da norma culta pelos alunos, outras variedades também devem ser abordadas para capacitá-los a uma interação eficiente em diferentes situações comunicativas. Dessa maneira, é persistente, no decorrer das orientações, a necessidade de se repensar o ensino tradicional da gramática, levando em conta que atividades de metalinguagem não devem ser o fim em si mesmo.

Portanto, objetiva-se um ensino de gramática articulado com a perspectiva da competência interativa, de modo “a considerar que em nosso país convive uma enorme variedade lingüística, determinada por regiões, idades, lugares sociais” (BRASIL, 2002, p. 82). Desse modo, alguns procedimentos são importantes no diálogo entre competência gramatical e variação lingüística:

- avaliar a adequação ou inadequação de determinados registros em diferentes situações de uso da língua (modalidades oral e escrita, níveis de registro, dialetos);
- a partir da observação da variação lingüística, compreender os valores sociais nela implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra os falares populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos;
- aplicar os conhecimentos relativos à variação lingüística e às diferenças entre oralidade e escrita na produção de textos;
- avaliar as diferenças de sentido e de valor em função da presença ou ausência de marcas típicas do processo de mudança histórica da língua num texto dado (arcaísmo, neologismo, polissemia, empréstimo) (BRASIL, 2002, p. 82).

Desse modo, as Orientações apresentam a necessidade de a competência gramatical ser abordada a partir de uma perspectiva sociolingüística, sem perder de vista o ensino da norma requerida pela escola. Há de atentar-se, então, para alguns procedimentos que professores podem considerar no momento de avaliar as produções discursivas dos alunos como a verificação da adequação ou inadequação de determinados registros em diferentes situações de uso da língua escrita e oral, a depender das situações de uso de normas e seus contextos orais e escritos. Considera-se, também, além de observar a variação lingüística, compreender os valores sociais nela implicados e, por conseguinte, repensar o preconceito diante das formas estigmatizadas. Com efeito, o professor, ao conduzir os alunos a refletir sobre os valores sociais atribuídos aos usos da

---

<sup>27</sup> O PCN+ elucida que a competência gramatical se refere ao conhecimento dos estudos gramaticais normativos.

língua, possibilita que se desenvolva, gradativamente, uma visão sensível e crítica dos educandos acerca das diferentes manifestações de falantes, em especial acerca dos usos estigmatizados socialmente.

No que diz respeito ao último procedimento, sobre a avaliação da presença ou ausência de marcas típicas do processo de mudança histórica da língua, constata-se a primeira referência explícita à perspectiva sócio-histórica no ensino da língua, o que auxilia o professor a contemplar a amplitude do caráter mutável da língua e dos seus usos, o que se torna um ponto pertinente para observar que o inadequado e o adequado também mudam de acordo com o tempo. Em outro momento oportuno, o documento relata, de forma ínfima, sobre o uso do dicionário para serem trabalhadas as mudanças linguísticas, dentre outros fenômenos, a exemplo do arcaísmo, neologismo e empréstimo. No entanto, é uma perspectiva de mudança pensada, fundamentalmente, no âmbito lexical.

Em suma, os PCN+ de linguagem apresentam de forma mais organizada as diretrizes curriculares e pedagógicas estabelecidas pelos PCNEM. Ao longo do texto, reafirma-se a compreensão da língua como processo discursivo, no qual sua realização desenvolve-se na interação entre falantes contextualizados social e historicamente, sendo que observamos considerações sociolinguísticas presentes no conceito de língua. Nesse documento, deparamo-nos com um tratamento mais expressivo dos aspectos sócio-históricos da língua, com alguns postulados da Sociolinguística Educacional direcionados às reflexões sobre o fenômeno da variação linguística, além do combate ao preconceito linguístico, à noção de certo e errado, às avaliações pejorativas sob variantes estigmatizadas em textos orais e escritos, dentre outras propostas que encaminham para um ensino mais preocupado com o caráter heterogêneo da língua e seu ensino em sala de aula.

#### **4.1.3 BNCC**

A Base Nacional Comum Curricular “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). Referência nacional para a reformulação dos currículos dos sistemas das redes escolares das esferas estaduais, municipais e estaduais e do Distrito Federal, a BNCC integra uma política nacional, conforme outras políticas e ações, a exemplo do Plano Nacional Educacional (PNE), de 2014, que assegura os direitos de aprendizagem dos

educandos; e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), publicada em 2010, que orientam sobre os princípios éticos, políticos e estéticos para a construção de uma formação humana integral.

A transição dos PCNs e suas orientações (BRASIL, 1998; 2000; 2002) para a BNCC (BRASIL, 2017) impulsiona diferentes mudanças no sistema educacional brasileiro. Nos últimos dez anos, as práticas docentes, as identidades dos alunos, o espaço das inovações tecnológicas, as provas de larga escala e o alinhamento às demandas governamentais tornaram-se fatores fundamentais para mudanças relativas ao que ensinar e a como ensinar nos anos do Ensino Fundamental e Médio (GERALDI, 2015; AZEVEDO; DAMACENO, 2017). Isso, portanto, colaborou com novas abordagens teóricas e pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa que, inexoravelmente, tende a repensar as novas estruturas curriculares dos cursos de Letras.

Dessa forma, torna-se substancial analisar os possíveis progressos teóricos e didáticos nas configurações da disciplina de LP no Ensino Médio. A partir desse objetivo, paralelamente à análise dos PCNEM, apresentamos uma análise sobre a área de Linguagens e suas Tecnologias na BNCC, com o objetivo de compreender a concepção de língua(gem) e o espaço dos estudos sociolinguísticos no componente de LP.

A área congrega os componentes Arte, Educação Física, Língua Inglesa e a Língua Portuguesa, sendo seu objetivo propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais, e a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

É interessante ressaltar que a Libras não foi mencionada e, muito menos, abordada nos documentos analisados anteriormente. Ao ser destacada na BNCC, o documento enfatiza o papel da escola de “conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico” (BRASIL, 2017, p. 71). Nesse momento, observamos as primeiras reflexões a respeito dos aspectos sócio-históricos da língua quando o documento elucida a atenção ao contexto linguístico e cultural do Brasil. Dessa forma, a BNCC apresenta uma passagem sucinta a respeito da necessidade de discussões relacionadas às particularidades linguísticas da comunidade surda e da Libras no ambiente escolar, bem como a conscientização sobre plurilinguismo existente no Brasil, como as línguas indígenas, de imigrantes, afro-brasileiras etc.

No que diz respeito à organização curricular do ensino de LP, convém destacar três ponderações importantes: (i) o componente de LP possui habilidades específicas,

além das gerais e da área de conhecimento, haja vista ser disciplina obrigatória em todas séries; (ii) as práticas de linguagem são constituídas por quatro eixos que, por sua vez, são contextualizados por cinco campos de atuação social<sup>28</sup>; (iii) as habilidades e as práticas de linguagem esperadas para cada nível de ensino não são comportadas pela divisão em séries, o que permite orientar possíveis progressões na definição atual dos currículos, atribuindo um caráter mais flexível e uma maior autonomia dos estudantes.

Feita essa breve introdução, cumpre destacar que o componente curricular de LP enfatiza, em suas primeiras páginas, o diálogo com documentos e orientações curriculares produzidas nos anos anteriores, buscando adequá-los em virtude das novas pesquisas da área e das práticas linguísticas surgidas devido aos novos processos tecnológicos. Nesse sentido, a BNCC converge com algumas posições constantes nos PCNs (incluindo-se os PCNEM), no modo como os conceitos de língua(gem) são apresentados e no espaço destinado aos aspectos sócio-históricos da língua.

Assim como nos PCNEM, a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin sobre a linguagem é reafirmada e adotada pela BNCC. Assume-se, portanto, a linguagem como essencialmente dialógica, social e histórica. Com efeito, o texto prevalece como unidade central do ensino de LP, relacionando os gêneros discursivos operados a partir de seus contextos de produção.

Nesse sentido, a organização das práticas de linguagem e seus conteúdos segue o mesmo padrão das Orientações dos PCN+, divididos em quatro eixos: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e da multissemiótica) e análise linguística/semiótica (envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema linguístico e sobre a norma-padrão<sup>29</sup> –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses).<sup>30</sup> Igualmente posicionadas de maneira contrárias às perspectivas tradicionais de ensino, as práticas de linguagem não podem ser consideradas exclusivamente como atividades de metalinguagem, ou seja, atividades que têm a si mesmas como objeto, mas sim a serviço da ampliação da reflexão quanto aos usos da

---

<sup>28</sup> A BNCC traz uma concepção de ensino contextualizado, em que as práticas de linguagem, a exemplo da leitura e da escrita, devem ser desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa, de forma a contemplar usos reais, recorrentes no cotidiano. Dessa forma, “Campos de Atuação” são as novas designações para representar esferas comunicativas do cotidiano, sendo que essas práticas são efetivadas em cinco espaços: Campo da vida pessoal; Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo jornalístico-midiático; Campo de atuação na vida pública.

<sup>29</sup> É interessante ressaltar que a BNCC utiliza o termo norma-padrão, ao longo de suas páginas, no sentido do ensino do conhecimento gramatical normativo, porém não aprofunda sua explicação.

<sup>30</sup> A BNCC traz para o contexto escolar os gêneros multissemióticos, ou seja, as produções linguísticas que exploram um conjunto de signos e linguagens, por exemplo, textos que contemplem a linguagens verbal, não-verbal, sonora, corporal, digital, aspectos antes não contemplados nos currículos.

língua. Nas palavras de Geraldi (2015, p. 385), a BNCC progrediu no que concerne à ideia do trabalho escolar com a língua, pois

trata-se de elevar as práticas de linguagem à posição de objeto e ao mesmo tempo de forma pela qual a aprendizagem de recursos expressivos a serem mobilizados se dará. Isso significa um grande avanço, já apontado nos PCN, nessa área: em lugar de aprender a descrição de uma variedade qualquer da língua (as disponíveis são aquelas supostamente sobre a variedade culta escrita) apostando que desse conhecimento, da gramaticalização, resultaria mais do que um conhecimento sobre a língua, mas também e miraculosamente sobre os usos da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita [...]”<sup>31</sup>

O autor elucida que essas reflexões seguem a metodologia de ensino apoiada na premissa “uso-reflexão-uso”, ou seja, as propostas de atividades sobre a língua, a norma culta e o tratamento dado às variedades linguísticas tornam-se objetos de análise, tendo em vista a finalidade do texto (oral ou escrito) visto em sua forma discursiva, realizado na diversidade de gêneros devidamente contextualizados e recorrentes.

Apesar dessas semelhantes orientações entre os documentos, o conceito de língua é configurado por uma roupagem sociolinguística no seu tratamento, ao compreendê-la “como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas” (BRASIL, 2017, p. 494). Em outras palavras, a concepção de língua é de um fenômeno amplamente social, constituído pela sua heterogeneidade e variabilidade inerentes ao seu funcionamento, portanto, um produto do seu contexto de uso por falantes situados social e historicamente. Desse modo, considera-se a língua a partir de sua realidade multifacetada, imersa em aspectos históricos, (geo)políticos, culturais e sociais em que ela se encontra, isto é, em que se encontram os seres humanos que a manifestam.

Os documentos anteriores enfatizaram a língua e seu ensino ancorados em uma perspectiva interativa, ou seja, oriundos de situações linguísticas dialógicas realizadas em gêneros discursivos devidamente contextualizados. Além disso, a BNCC conceitua a língua como fenômeno heterogêneo e variável, alinhada à perspectiva da Sociolinguística e à sua vertente educacional e elucidando características que delineiam o caráter social e variável da língua e sua preocupação quanto ao contexto pedagógico.

---

<sup>31</sup> Apesar de Geraldi (2015), nesse artigo, ter analisado a versão preliminar da BNCC, sua posição ainda pode ser reafirmada em relação à última versão, a qual é o objeto em análise.

Assim, ressaltamos que ambas as teorias, a sociolinguística e a bakhtiniana, não são excludentes, haja vista serem perspectivas funcionais da língua, voltando-se a atenção a práticas que visam à língua em uso, sem se fixarem no estudo da gramática meramente como um conjunto de regras, mas frisando a relevância da reflexão sobre a língua, da atenção sobre a produção e compreensão de textos orais e escritos, da clareza quanto à variedade de usos da língua, dentre outras questões (MARCUSCHI, 2016).

A par disso, desdobram-se olhares pedagógicos que oferecem oportunidades aos educandos de tomar posicionamentos e fazer um uso crítico da língua, selecionando, em especial, entre as variedades existentes qual a requerida em cada situação.

Ante ao exposto, observa-se um currículo articulado com os aspectos sócio-históricos da língua, em consonância com a ideia de educação linguística formulada por Bagno e Rangel (2005), que postulam questões para direcionar teorias, em especial, sociolinguísticas para serem contempladas em documentos oficiais educativos com o objetivo de impulsionar um ensino de língua de qualidade. Dessa forma, podem-se listar três pontos pertinentes da BNCC que coadunam-se com a visão dos estudiosos: (i) reflexões sobre os fenômenos da mudança e da variação linguísticas; (ii) contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a que envolve a descrição de vários usos da língua; (iii) abordagem do português brasileiro (PB);

Diante desses três pontos, apresentamos um panorama de como esses conteúdos estão dispostos ao longo da BNCC. Como discutido anteriormente, a organização curricular é apresentada por Campos de Atuação, criados sob o argumento de se representarem pedagogicamente esferas comunicativas nas quais educandos exercerão suas práticas sociais e linguísticas. Dentro de cada campo, foram relacionadas habilidades e competências que estão imersas nas práticas de linguagem supramencionadas. Para este momento, fizemos um recorte de apenas algumas que envolvem o trabalho com os aspectos da variação e mudança linguística.

**Quadro 02:** Atividades gerais relacionadas aos aspectos sócio-históricos da língua na BNCC.

- Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de

variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada [...].</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Diferentemente dos documentos anteriormente analisados, a BNCC traz um nível consideravelmente mais aprimorado no que concerne à análise da variação linguística. É requerido um conhecimento sociolinguístico dos diferentes níveis e dimensões que cercam a variação, o que ultrapassa questões limitadas aos fenômenos da prosódia ou do léxico, a exemplo do trabalho com as variantes regionais “mandioca”, “macaxeira”, “aipim”, que, segundo Faraco (2008), são atividades comumente referenciais e únicas em livros didáticos. Espera-se, dessa maneira, um aprofundamento no tratamento do fenômeno, de forma a oportunizar ao educando entender melhor a essência dinâmica, heterogênea e mutável da língua, a partir de análises que levem em conta a sistematicidade das variações que ocorrem nos mais diversos níveis linguísticos e em suas diferentes dimensões.

Sobre a dimensão histórica da língua que, sem dúvidas, deve contemplar as questões que envolvem a mudança linguística, depreendemos que sua abordagem necessita mostrar que a língua está em constante mudança, sendo que essa tendência à mudança é da natureza de qualquer sistema linguístico. Do ponto de vista didático, Bagno e Rangel (2005) elucidam que essa abordagem, ao ser levada à sala de aula, deve induzir a reflexões não só sobre sua visão diacrônica, mas também sobre a variação sincrônica, que pode apontar para uma provável mudança no futuro, sendo indispensável reforçar que não se trata de “degradação” ou “evolução” linguística, mas sim de adequação do sistema linguístico às mudanças sociais vivenciadas pelos falantes ao longo da história.

Crê-se que o conhecimento mais aprofundado dos estudos da variação permite um uso e análise mais críticos da língua em produções escritas e orais. Assegura-se, assim, uma autonomia da competência comunicativa dos alunos ao transitarem nessa linha heterogênea da língua, sendo possível analisar e empregar textos considerando-se a situação de comunicação, o(s) interlocutor(es) e o gênero do discurso, respeitando os

diferentes usos da língua sem preconceito linguístico, sempre atentando-se aos espaços que solicitam um uso mais monitorado da língua, ou seja, da norma culta.

Obviamente, o ensino da norma culta é papel da escola, espaço onde o aluno deve ter a possibilidade de aprender e dominar aspectos léxico-gramaticais que circunscrevem os meios de produção mais monitorados, bem como de adquirir consciência quanto às consequências socioculturais que acarretam esse uso. Dessa forma, a proposta do seu ensino no contexto escolar é indiscutível, porém um ponto controverso se dá pelo uso do conceito de norma-padrão permeado ao longo das discussões da BNCC, o que traz implicações sobre o próprio entendimento da língua e de seus usos.

No entanto, há de se considerar a proposta, do quadro acima, de comparar o que prescreve a gramática tradicional e a visão de gramáticas contemporâneas de uso quanto aos aspectos gramaticais da língua. Tal tarefa é pertinente pois possibilita práticas de ensino que visam: (i) à autonomia do professor e do estudante em analisar a língua por duas visões – norma-padrão e norma(s) de uso, de maneira a contemplar as diferenças presentes nas gramáticas sob cada perspectiva; (ii) à inserção das gramáticas de uso contemporâneas nas práticas de ensino, oferecendo ao alunado a oportunidade de interação com instrumentos pedagógicos que contemplam os usos reais, prestigiados ou não; (iii) a debater as causas que levam a escola ainda a restringir-se às prescrições gramaticais tradicionais.

Em contraponto, é importante ressaltar o manuseio de gramáticas brasileiras contemporâneas, a exemplo de obras gramaticais de Neves (2000), Castilho (2010) e Perini (2010), como uma atividade que requer uma leitura especializada, pois essas em geral “não atendem às demandas ordinárias de um livro de gramática (na escola ou fora dela)” (VIEIRA, 2018, p. 242), além do fato de não serem gramáticas de cunho pedagógico. Segundo o autor, embora as obras respondam às urgências das críticas à GT, ainda não apresentam um novo paradigma teórico-metodológico claro, razão pela qual ainda não são um instrumento adequado, em sua totalidade, aos alunos da Educação Básica.

Teóricos a exemplo de Mattos e Silva (2004), Bortoni-Ricardo (2005) e Bagno e Rangel (2005) elucidam que o reconhecimento da feição heteróclita do PB é de suma importância para a pesquisa sociolinguística, e, ainda mais, para o seu tratamento no contexto pedagógico. No entanto, o documento manifesta de forma bem passageira que a perspectiva histórica deve estar presente na abordagem do português brasileiro, de forma a favorecer reflexões sobre a sua ausência em materiais didáticos e nas escolas brasileiras.

Em geral, o currículo não apresenta discussões aprofundadas, apenas elenca alguns procedimentos relacionados às variedades do português brasileiro<sup>32</sup>. Essas atividades são vistas no eixo das práticas de Análise Linguística/Semiótica, a partir de um quadro dividido em níveis linguísticos. Por exemplo, no nível sintático a atividade consiste em “perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil” (BRASIL, 2017, p. 83); no nível fono-ortográfico, solicitam-se as seguintes atividades: “conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil [...] Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.” (BRASIL, 2017, p. 82); e no quadro de elementos da escrita, a atividade consiste em “utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos” (BRASIL, 2017, p. 83), dentre outras especificidades.

A falta de uma explicação acurada quanto à noção de português brasileiro pode contribuir com os equívocos e mitos apresentados por Bagno (2009), que reforçam crenças a respeito da inferioridade do português brasileiro em comparação com o português europeu, ou de que brasileiro fala “errado”, bem como da atribuição de uma imagem homogeneizadora da LP que opaca a diversidade linguística do nosso país.

Desse modo, o professor deve buscar um tratamento adequado que contemple a tessitura sociolinguística da variedade brasileira. Para tanto, deve-se recorrer às análises das variações nos diferentes níveis e dimensões linguísticas, com vistas a distinguir estruturalmente as variantes mais prestigiadas e socialmente mais estigmatizadas, para, sem desprestigiar as estigmatizadas, selecionar ambas, a fim de treinar o uso mais monitorado da fala e escrita de seus alunos. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 114).

Para pensar, então, numa abordagem pedagógica do português brasileiro, a metodologia de três contínuos proposta por Bortoni-Ricardo (2005) retrata mais fielmente as especificidades da variação na comunidade de fala brasileira, sendo eles o: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística. Desse modo, o retrato dos contínuos pode auxiliar na compreensão da fluidez da variação,

---

<sup>32</sup> Dentro da seção do Ensino Fundamental, há passagens em que consta uma variação terminológica acerca do sintagma “português brasileiro”, ora referido como “português brasileiro oral”, ora como “português brasileiro coloquial” ou ainda como “português brasileiro escrito”, não havendo o devido debate sobre tais termos.

de tal modo que o falante transita nesses contínuos conforme sua intenção e o contexto linguístico.

A trajetória da análise desse documento apresentou reformulações positivas no tratamento da variação e mudança linguísticas, com propostas mais articuladas às ideias da Sociolinguística. Em um cenário otimista, a eficaz abordagem da língua atenta à sua natureza dinâmica e heterogênea, com uma visão crítica acerca do tratamento da gramática tradicional e, ao mesmo tempo, trabalhada com a abordagem do português brasileiro assegura ao educando a capacidade de ampliar a sua competência comunicativa, em especial o domínio das normas prestigiadas.

Entretanto, a realidade de uma formação sociolinguística adequada não apetece à maioria dos professores, como afirma Mattos e Silva (2004), o que orienta as análises de fenômenos variáveis, na maioria das vezes, de maneira intuitiva e, infelizmente, preconceituosa. Em vista disso, é imprescindível repensar as práticas de ensino, as formulações de livros didáticos e, até mesmo, as propostas de formação (continuada) de professores de LP, com o objetivo de tornar mais claras e objetivas as orientações quanto ao modo de trabalhar esses conteúdos específicos.

#### **4.1.4 Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**

A Secretaria de Estado da Educação de Goiás, alinhada às perspectivas dos documentos educacionais nacionais, organizou o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás com o objetivo de apresentar propostas de bimestralização dos conteúdos para melhor compreensão dos componentes do currículo e sua utilização em sala de aula.

Esse documento assume um papel pedagógico e curricular ao orientar, de forma clara e objetiva, os conteúdos que precisam constar no processo de ensino-aprendizagem de cada disciplina, em cada bimestre e série. Dessa forma, buscou-se constituir uma proposta curricular consoante às diretrizes vigentes, nesse caso, os Planos Nacionais Curriculares, considerando a sua publicação no ano de 2012, assim como às matrizes de referências de exames nacionais, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio, e às especificidades do contexto educacional do Estado de Goiás.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> De acordo com a Secretaria de Educação do Estado de Goiás, o Documento Curricular para o Ensino Médio alinhado à BNCC está em processo de construção, tendo sua versão preliminar para consulta pública

No que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, o referido documento não explicita uma posição teórica acerca da língua, apenas apresenta a concepção de ensino de língua baseada na diversidade de gêneros discursivos que circulam na sociedade. Nas linhas dos documentos oficiais, o holofote aos gêneros discursivos apresenta-se de forma contundente no currículo, objetivando-se, assim, um ensino que possibilite ao aluno as práticas efetivas de leitura e produção dos diversos gêneros discursivos e os benefícios decorrentes desses para sua inserção no contexto da sociedade.

O currículo de LP está organizado de acordo com eixos temáticos fundamentados nos documentos analisados, sendo eles: práticas de oralidade (fala e escuta), de leitura, de escrita e de análise linguística. A partir dessa divisão, os conteúdos são organizados e trabalhados em cada bimestre e série escolar. No que tange ao ensino dos aspectos sócio-históricos da língua, observamos que os conteúdos são tratados no eixo da “prática de análise linguística”, juntamente com atividades, em sua grande maioria, de gramática, relacionadas aos gêneros discursivos trabalhados em cada etapa. Para obtermos uma melhor visão desse panorama, criamos um quadro que representa as três séries do ensino médio e os respectivos bimestres nos quais há referências ao conteúdo em análise.

**Quadro 03** – Currículo bimestral do EM-GO e o ensino da variação linguística em foco<sup>34</sup>

<b>1º ano</b>	
<b>Primeiro bimestre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a linguagem e suas representações (língua, fala, símbolos etc.) nos gêneros em estudo ((Poemas, Sonetos, Cantigas, Notícias e Crônicas);</li> <li>• Refletir sobre a variação linguística nos gêneros em estudo;</li> </ul>
<b>Segundo Bimestre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a variação linguística nos gêneros em estudo. (Teatro e Relato);</li> <li>• Refletir sobre as formas particulares do oral, do falar cotidiano, das marcas da goianidade nos relatos;</li> </ul>
<b>Terceiro Bimestre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a variação linguística nos gêneros em estudo (Poemas e Sermões);</li> </ul>
<b>Quarto Bimestre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a variação linguística nos gêneros em estudo (Epopéia e improvisos);</li> </ul>
<b>2º ano</b>	
<b>Primeiro bimestre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a avaliação linguística do gênero em estudo. (Poemas, Romances e Comentários);</li> </ul>

no período compreendido entre 29 de novembro e 29 de janeiro de 2020. Dessa forma, o presente documento refere-se às normatizações dos PCNs.

<sup>34</sup> A título de curiosidade, acrescentamos, entre parênteses, os gêneros trabalhados em cada bimestre, conforme apresentados no Currículo.

<b>Segundo Bimestre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a variação linguística no gênero em estudo (Artigos de opinião);</li> </ul>
<b>Terceiro Bimestre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há referência</li> </ul>
<b>Quarto Bimestre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a avaliação linguística nos gêneros em estudo (Romances, Poemas, Charges e Cartuns);</li> </ul>
<b>3º ano</b>	
<b>Primeiro bimestre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a variação linguística nos gêneros em estudo (Poemas, Manifestos e Resenhas);</li> </ul>
<b>Segundo Bimestre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a variação linguística nos gêneros em estudo (Artigos de opinião e Romances);</li> </ul>
<b>Terceiro Bimestre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a variação linguística nos gêneros em estudo (Contos literários, Cartas de leitor e Cartas argumentativas);</li> </ul>
<b>Quarto Bimestre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a variação linguística nos gêneros em estudo (Romances e Cartas Abertas);</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Diante do exposto, averiguamos que os conteúdos da disciplina de LP, em sua integridade, giram em torno dos gêneros discursivos, seguindo as orientações previstas nos documentos oficiais, de tal modo que as práticas de linguagem voltam-se para as atividades acerca dos gêneros, sendo o espaço da variação linguística não alheio a esse foco.

Em geral, a menção às atividades de variação linguística é apresentada por uma reiteração, que ocorre em quase todos os bimestres, sobre a sua reflexão nos gêneros trabalhados em cada bimestre; apenas em um não houve a menção. Sem muito aprofundamento, o currículo não aborda outras orientações que levem em conta fatores a respeito da diversidade linguística ou de fenômenos da mudança linguística, este último ausente de abordagem em todos documentos analisados.

Porém, ao nosso olhar, há dois pontos, além dos referidos acima, que merecem ser debatidos. O primeiro remete ao primeiro ano, ao propor duas situações: (i) discussões a respeito dos conceitos de língua, fala e símbolos; (ii) as formas particulares da marcação de “goianidade”. Esses dois momentos são profícuos para o professor debater crenças e atitudes tradicionais diante da língua, situando-a como fenômeno heterogêneo, que se realiza pelas e nas relações sociais entre os falantes. Incitando a uma conscientização acerca da funcionalidade da língua mediante às confluências sociais dos falantes, uma teorização concisa a exemplo de variação e normas linguísticas tornam-se essenciais para práticas de ensino de LP mais abrangentes e menos descontextualizadas.

Nesse sentido, uma reflexão sobre as distinções entre as particularidades orais e escritas da “goianidade” nada mais é do que trabalhar aspectos de variação linguística. De modo a trazer o contexto social em que o aluno está inserido, nesse caso, remetemos à ideia de Bortoni-Ricardo (2005) sobre uma *pedagogia culturalmente sensível*, que envolve a criação de um ambiente de sala de aula em que haja uma participação linguística do aluno. Dessa maneira, nessa abordagem do dialeto goiano, o professor precisa considerar as tensões que envolvem os movimentos mutáveis e variáveis da língua, reconhecendo a realidade dos eixos social e linguístico que representam a paisagem sociolinguística do Brasil, em especial destacar que no interior desse dialeto goiano há usos mais ou menos monitorados, que se aproximam mais ou menos da norma de prestígio. Com efeito, desdobram-se possíveis debates acerca da conscientização sobre as modalidades escrita e oral cotidianas desses educandos, bem como reflexões sobre crenças e atitudes que eles possuem sobre os próprios modos de realização da língua – sotaques, entonação, escolhas lexicais e sintáticas etc.; sobretudo o destaque ao preconceito sob os usos considerados estigmatizados.

O segundo ponto a ser destacado refere-se a uma dúvida se o documento apresentou um equívoco gráfico ou se realmente referiu-se à prática de “avaliação linguística” ao invés de “variação linguística” no segundo ano do EM. Caso seja segunda opção, o conceito de avaliação linguística, segundo Bagno (2017, p. 29) é “usado para referir-se à propensão das pessoas de emitir juízos acerca das diferentes formas linguísticas”. Em outras palavras, assumimos que a prática de rever avaliações, quando realmente trabalha em uma perspectiva sociolinguística consciente, resulta em atitudes e reflexões a respeito dos diferentes usos da língua. Por uma perspectiva da Sociolinguística Educacional, a atividade de avaliação linguística constitui-se essencial para se repensar sobre a necessidade de uma postura sensível diante de variantes estigmatizadas e de prestígio que se encontram em produções discursivas dos educandos. Interessa-se, assim, pela destituição de atitudes e crenças apoiadas na dicotomia certo e errado, conduzindo professor e aluno, em conjunto, a trabalharem sobre os usos de estruturas linguísticas em conformidade com o contexto dos gêneros, bem como em busca de um olhar sociolinguístico sob as atribuições sociais de juízos de valor que, inevitavelmente, estão imersos nos diversos usos da língua.

Concomitante a essas reflexões, o último ponto refere-se às implicações que se dão sobre a assertiva: reflexão da variação linguística nos gêneros em estudo. O currículo segue o mesmo caminho dos documentos oficiais analisados anteriormente ao

contemplar, em um plano macro, a importância da reflexão sobre as variações linguísticas, porém sem aprofundá-las, além de não articular, detalhadamente, cada conteúdo presente no currículo. Portanto, é interessante questionar como se dá essa “reflexão” nas atividades escolares por uma perspectiva sociolinguística.

Em uma perspectiva da Sociolinguística Educacional, acreditamos que o trabalho da variação linguística por intermédio da representação do *continuum* fala-escrita proposto por Marcuschi (2003) e dos contínuos apresentados por Bortoni-Ricardo (2004) ressaltam a importância de conscientizar o aluno do grau de monitoramento diante de qualquer situação sóciointeracional em que se insere. Como consequência, essa prática pedagógica torna-se indispensável para o ensino/aprendizagem da norma culta, pois sustenta a conscientização sobre a variabilidade e, por conseguinte, sobre o grau de monitoramento linguístico, conforme definidos por Marcuschi (2003), a fim de que os alunos compreendam “os pontos críticos que distanciam a variedade que eles apreenderam em casa das variedades cultas, e possam trabalhar sistematicamente [pelos análises dos diversos gêneros orais e escritos], ao longo da escolaridade básica, para dominar estas últimas” (FARACO, 2015, p. 27).

A vista das análises em tela, verificamos que os documentos oficiais de ensino, ao longo do tempo, vêm acompanhando os avanços alcançados pelas teorias linguísticas, propondo, ainda que de forma não aprofundada, o trabalho com os aspectos da variação linguística e ausentando a abordagem da mudança linguística. No entanto, o cenário dos livros didáticos e da real prática de professores de LP apresenta pontos controversos no modo de lidar com os aspectos sócio-históricos da língua.

## PARTE II – OS LIVROS DIDÁTICOS

A proposta da segunda parte desta seção é analisar a abordagem dos aspectos sócio-históricos da língua em duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, aprovadas pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), referentes ao ano de 2018. Antes da análise, julgamos essencial contextualizar e tecer comentários acerca do guia do PNLD, haja vista ser o parâmetro para a escolha do livro didático pelas escolas.

### 4.2.1 Programa Nacional do Livro Didático

No contexto atual, o Programa Nacional do Livro Didático é o resultado de uma política pública, vinculada ao Ministério da Educação, responsável por atuar na mediação entre professores da rede pública e editoras de livros didáticos, com finalidade de auxiliá-los na escolha do LD a ser usado em sala de aula, tendo por base as coleções aprovadas e as características de cada uma. Tal Programa foi formulado com base em um histórico de ações anteriores que constituíram o caminho do papel do LD no Brasil.

À vista disso, discorreremos brevemente sobre algumas políticas públicas, surgidas ao longo do século XX, que giraram em torno do livro didático, com o intuito de apreender o percurso que encaminhou até o PNLD.<sup>35</sup> Em seguida, analisamos a importância do PNLD na qualidade dos LDs, em especial, no tratamento dos aspectos sócio-históricos da Língua Portuguesa.

O histórico do PNLD pode ser compreendido em duas etapas: (i) entre os anos de 1937-1983, com as políticas que o antecederam; (ii) após o ano de 1985, a partir do PNLD já consolidado e sua sucessiva repaginação, propagação e fortalecimento.

Os primeiros passos das políticas referentes ao livro didático no Brasil se deram no ano de 1937, período da era Vargas, com o Instituto Nacional do Livro (INL). O objetivo deste órgão foi organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional (COELHO, 2007). Dessa maneira, sua contribuição pôde ser vista na expansão dos números de bibliotecas públicas pelo país, bem como na legitimação e aumento da produção do livro didático nacional.

No ano seguinte, instituiu-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, voltada para o controle das condições de

---

<sup>35</sup> As informações a respeito do histórico das políticas dos livros didáticos no Brasil foram obtidas no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), disponível no link <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>.

produção e circulação do livro didático no País. A finalidade da Comissão era examinar e proferir julgamento favorável ou contrário à utilização dos livros didáticos. Na situação política da época, regime autoritário do governo Getúlio Vargas, criaram-se critérios que desautorizavam o uso de um livro didático caso demonstrassem posicionamento ideológico contrário ao regime político da nação brasileira ou qualquer ofensa contra o Estado e os segmentos autoritários e militares.

Tal contexto afetou a língua portuguesa e o seu ensino, haja vista que outro critério estabelecia uma posição contrária ao LD caso o material estivesse “escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termo ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo” (BRASIL, 1938). Em outras palavras, no caso de o livro apresentar qualquer discussão fora das prescrições normativistas da língua, o objeto era descartado. Dessa forma, a censura do Estado Novo, na década de 40, fez com que se afirmasse um ensino de LP voltado para um sentimento nacionalista, intensificando o trabalho com textos literários, como objeto de referência de ensino, e a perspectiva normativista da língua nos LDs (BUNZEN, 2011).

Ainda sobre essa política, a sua legislação só foi consolidada em 1945, sendo um avanço positivo a posição do professor na escolha do livro didático a ser utilizado pelos alunos. Antes era papel do diretor o processo de aquisição e escolha do material didático.

Após quase 20 anos, em 1966, um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), durante a presidência de Castelo-Branco (COELHO, 2007). A finalidade da Comissão era incentivar a produção, edição e distribuição de livros. O acordo entre essas instituições rendeu recursos financeiros, o que proporcionou ao MEC a distribuição de 51 milhões de livros didáticos, gratuitamente, pelo período de três anos.

Nesse meio tempo, encontrávamo-nos sob a ditadura militar no Brasil, o que proporcionou mudanças no ensino, em especial, de Língua Portuguesa, tanto por questões sociais, com o acesso de grande contingente ao sistema escolar, quanto por razões educacionais e didáticas, ao assumir o ensino de língua um caráter técnico e pragmático, de tal forma que essas mudanças alcançaram o formato dos livros didáticos de LP. Sobre esse assunto, Bezerra (2005a) comenta que a linguística estrutural e a teoria das comunicações conduziram a alterações na compreensão da língua e dos livros didáticos, o que resultou no formato que têm os livros didáticos hoje (com textos, vocabulário,

interpretação, gramática e redação), o qual teve início no fim dos anos 60, vindo a se consolidar na década de 70.

Ao longo dos anos 70 e 80, constataram-se novos contornos e ações nos segmentos administrativos que legislavam sobre os livros didáticos. Além das políticas que serão apresentadas a seguir, estudiosos e acadêmicos posicionaram-se contra as precariedades do ensino, bem como das produções dos livros didáticos, aspecto que será importante para novos seguimentos do PNLD, a partir dos anos 90, conforme será debatido mais adiante.

Em 1971, o MEC implementou o sistema de coedição de livros com editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL). Dessa maneira, cabia ao INL assumir o gerenciamento dos recursos financeiros, até então a cargo do Colted, a partir do Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental (Pliddef). No mesmo período, finalizou-se o acordo entre o MEC e a Usaid, transferindo-se para os Estados a necessidade de contribuir financeiramente para o Fundo do Livro Didático.

Em 1976, o governo Ernesto Geisel assumiu as compras de boa parte dos livros didáticos distribuídos às escolas públicas. Com a extinção do INL, a responsabilidade da execução do programa dos LDs passou para a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), a qual obteve recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e dos Estados. No entanto, devido à insuficiência de recursos financeiros, grande parte de escolas municipais ficaram excluídas do programa.

No ano de 1983, na gerência do presidente João Figueiredo, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em substituição à Fename, a qual incorporou o Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental (Pliddef). Na ocasião, a finalidade do grupo consistiu na resolução de problemas relativos aos LDs, com a proposta de participação dos professores na escolha dos livros e na ampliação do programa.

Em 1985, o Pliddef foi substituído pelo (PNLD), no governo de José Sarney. A partir desse programa, diversas mudanças foram implementadas, como apresenta o *site* do FNDE: (i) indicação do livro didático pelos professores; (ii) reutilização do livro didático, o que aboliu o livro descartável, aperfeiçoando o processo de produção; (iii) extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias<sup>36</sup>; (iv) extinção da participação financeira dos Estados.

---

<sup>36</sup> De acordo com a LDB nº 9.394/1996, a categoria “escolas comunitárias” corresponde às instituições privadas de ensino que não possuem fins lucrativos, bem como aquelas cujos recursos financeiros sejam aplicados com finalidade educacional.

Gradativamente, o PNLD foi fortalecido e expandido nos anos 90 e 2000, com vista a abranger, ao longo do tempo, outras disciplinas – só os livros de português e matemática eram concedidos no início do programa –, bem como outros níveis da Educação Básica. No que diz respeito ao Ensino Médio, observa-se que somente em 2003, o programa elaborou um edital para esse nível, sendo criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), no governo Lula. A título de curiosidade, o mesmo programa perdeu essa denominação, sendo designado apenas por PNLD, desde a edição de 2009, o que não resultou em nenhuma mudança significativa (GONZÁLEZ, 2015).

O grande avanço desse programa se deu pela ruptura com uma longa prática de descompromisso com a qualidade dos livros didáticos distribuídos nas escolas públicas (RANGEL, 2005). O histórico do PNLD permite evidenciar que, apesar de o Estado intervir na produção e distribuição de livros didáticos, suas ações não determinavam o nível da qualidade desse material. Como resultado disso, Bezerra (2005a) elucida que a ausência de critérios para a constituição dos LDs fez com que houvesse, no final dos anos 70, a expansão do segmento editorial no Brasil, multiplicando-se o número de exemplares, que passou de um total de aproximadamente 20 mil títulos para 25 mil nos anos 90.

O cenário do PNLD foi elaborado a partir da definição de critérios para avaliação de livros didáticos, em 1993, pela comissão da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Após três anos, a comissão foi extinta e o MEC passou a ter o poder de subordinar a compra dos LDs inscritos pelo PNLD a uma aprovação prévia efetuada por um processo de avaliação, com a elaboração do Guia do Livro Didático (RANGEL, 2005). Dessa forma, os guias são fruto de minuciosa análise de cada coleção de LD por uma equipe técnica do MEC. O objetivo era que eles chegassem às escolas públicas brasileiras, de forma a direcionar professores para que, mediante reuniões e discussões entre parceiros, selecionassem os livros a serem adquiridos pelo PNLD, por um período de três anos.

Para sintetizar e visualizar o breve histórico do PNLD, elaboramos o quadro abaixo com os principais pontos dessa política apresentados nesta seção.

**Quadro 04** – Principais políticas voltadas ao livro didático

<b>Ano</b>	<b>Destaques</b>
1937	Criação do Instituto Nacional do Livro (INL).
1938	Comissão Nacional do Livro Didático CNLD: instituição da primeira ação que legislou sobre os livros didáticos.
1966	Acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), que permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático – Colted.
1971	O MEC implementou o sistema de coedição de livros com editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro a partir do Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental (Plidef).
1976	O governo assumiu as compras de boa parte dos livros didáticos distribuídos às escolas públicas. Extinção do INL. Início da Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), com recursos Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a contrapartida dos Estados.
1983	Criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em substituição à Fename. Incorporação do Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental (Plidef).
1985	Substituição do Plidef pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).
1993	Definição de critérios para avaliação de livros didáticos.
1996	Subordinação da compra dos LDs inscritos pelo PNLD a uma aprovação prévia efetuada por um processo de avaliação. Elaboração do Guia do Livro Didático.
2003	Criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)

**Fonte:** elaboração dos autores

No que diz respeito ao processo de avaliação por critérios pré-estabelecidos pelo Guia do PNLD, depreendemos que é um aspecto de suma importância para a escolha do livro didático. Todavia, é importante frisar que as demandas sociais e teóricas dos anos 80 e 90 foram essenciais para a reformulação dos Guias e para o processo de avaliação e qualificação destes materiais. Segundo Bunzen (2011) e Rangel (2005), os contornos do ensino de LP alteraram-se quando os ambientes acadêmicos produziram suas vozes contra a precarização do ensino de Língua Portuguesa, assim como das produções de livros didáticos em virtude de suas incoerências teóricas e da veiculação de preconceitos.

O desenvolvimento das ciências linguísticas propiciou novos questionamentos sobre o ensino e, por conseguinte, contornos para as reformulações dos documentos oficiais de ensino, de forma a questionar metodologias e teorias que não correspondem às discussões propostas pelas vertentes linguísticas e das teorias de ensino-aprendizagem

(RANGEL, 2005). Por uma perspectiva linguística, Rangel (2005) considera que a chamada “virada pragmática”, ou seja, a quebra da epistemologia dos estudos da linguagem contra o que se construiu discursivamente sob a denominação de “ensino tradicional” tornou-se um fator intrínseco aos critérios e princípios com que a avaliação do Guia do PNLD tem trabalhado.

Os desafios da “virada pragmática” reconfiguraram olhares quanto à produção dos livros didáticos de LP, a partir das contribuições teóricas da Sociolinguística, dentre outras vertentes, como observamos na primeira seção. As posições dessas teorias apresentaram contribuições, mas também desafios para a articulação teórica no trabalho com o LD, a exemplo da concepção da língua enquanto prática social e interacional, da inserção do trabalho com a língua oral, da diversidade dos gêneros discursivos e da relevância de se trabalhar a diversidade linguística, com vistas ao ensino da variação linguística e ao enfrentamento do preconceito linguístico, bem como de novas formas de repensar a noção de “erro” na língua.

Nessa medida, Bunzen (2011) e Rangel (2005) elucidam que os documentos oficiais de ensino, dentre os principais, os PCN e o PNLD, são um produto dessa virada, ou seja, passou-se a considerar-se um “bom livro didático” aquele que estivesse sintonizado às ideias linguísticas e de aprendizagem reformuladas a partir dos anos 80 e 90.

Após o exposto, apresentamos, a seguir, uma síntese do guia do PNLD de 2018, ressaltando as referências aos aspectos sócio-históricos da língua nos livros didáticos.

O documento pode ser contemplado em três seções: a primeira expõe reflexões acerca do ensino de LP para os estudantes do último ciclo da Educação Básica; a segunda explana sobre os parâmetros que nortearam os trabalhos do PNLD, a fim de que o professor se certificasse da qualidade do material posto a escolha; a terceira apresenta uma síntese do conjunto de obras aprovadas, com apresentação de resenhas disponíveis aos professores, para que tenham uma ideia global do que se encontra em cada coleção.

Na primeira seção, o Guia apresenta posicionamentos gerais a respeito do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Estabelece-se a ideia de que essa etapa de ensino deve reunir condições para a efetiva participação social, política e cultural do estudante. De tal forma, o ensino de Língua Portuguesa é essencial para que isso ocorra, o que significa que o ensino não deve ser dissociado da vida, mas voltado às práticas linguísticas que se observam na sociedade.

O documento expõe que a apropriação da língua torna o sujeito capaz de exercer o seu papel na sociedade. Por essa perspectiva, o ponto de chegada do aluno, no que diz respeito à disciplina de LP, é

a apropriação da língua escrita e oral, principalmente das esferas sociais não cotidianas (como a literária, a científica, a jornalística, a publicitária, a do trabalho), o que engloba tanto o domínio da produção quanto a leitura e escuta de diversos gêneros que circulam socialmente (BRASIL, 2017, p. 9).

Apoia-se, assim, no desenvolvimento do ensino engajado às práticas sociais de uso da língua e no trabalho com os diversos gêneros discursivos envolvidos no cotidiano do educando. Paralelamente às ideias apresentadas nos documentos oficiais analisados anteriormente, os conteúdos de ensino-aprendizagem de LP devem ter o seu fim voltado aos usos realizados por um sujeito socialmente contextualizado. Para tanto, privilegia-se o trabalho com a linguagem verbal a partir de abordagens discursivo-enunciativas, com vistas a elucidar o distanciamento de práticas exclusivamente gramatiqueras, em níveis frasais.

Nesse sentido, o guia incita determinadas práticas e temas que precisam ser articulados na formação do aluno do Ensino Médio, bem como trabalhados nos livros didáticos, a exemplo das práticas de leitura e de produção de textos, as quais devem possibilitar o aprofundamento dos estudantes nos diversos gêneros em circulação nas esferas públicas, questão essa já bem presente nos documentos da BNCC e PCNEM. Um aspecto ressaltado a respeito da análise linguística é que se objetiva o ensino das variantes de prestígio da língua. Ademais, o guia elucidada que esse ensino deve ir além, com o intuito de abordar “os fatores socioculturais e políticos que entram em jogo no estabelecimento e difusão de ideais e padrões linguísticos, além de considerar a língua de maior prestígio social no contexto da variação linguística, sem estigmatizar as demais variedades” (BRASIL, 2017, p. 10).

Outros pontos são também elencados no guia, como a temática da “História e Cultura Afro-Brasileira” e da luta dos povos negros e indígenas, de modo que se enfatize a perspectiva do reconhecimento e da valorização da diversidade cultural e linguística nos livros didáticos. Nesse ponto, o Guia apresenta um espaço maior de discussão desses aspectos, intensificando a interdisciplinaridade ao levar em conta, em especial, a pluralidade e o respeito como fatores cruciais para uma formação cidadã.

Desse debate macro sobre o ensino, parte-se para a segunda seção acerca dos princípios e critérios de avaliação das coleções didáticas. O documento elenca oito

princípios, que se baseiam em políticas públicas para o desenvolvimento do país. Em geral, observamos ideais de sociedade igualitária, justa, de valorização da sociedade plural, sendo banido qualquer LD que seja contrário à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.

Para além desses, o guia ainda apresenta dois conjuntos de critérios com a finalidade de garantir qualidade de ensino: um atinente a todas as áreas do saber e outro específico de cada área. O primeiro apresenta aspectos macro, ou seja, que concernem à adequação de abordagem teórico-metodológica, ao que propõem os PCNs, e de propriedades gráficas do material, ao respeito à interdisciplinaridade, à correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos.

Já em consonância com os critérios específicos, a avaliação dos livros de LP deve levar em conta cada eixo de ensino: leitura, literatura, produção de texto, oralidade e análise linguística, os quais já haviam sido organizados pelos PCN. Porém, não observamos apontamentos explícitos quanto à variação linguística, tampouco sobre a dimensão histórica da língua.

Indiretamente, depreende-se, no eixo da produção de texto e da análise linguística, referências ao tratamento dos aspectos sócio-históricos. Sobre o primeiro eixo, a avaliação considerou, dentre outros aspectos, o aprimoramento da escrita em função da situação comunicativa e dos objetivos do texto, ou seja, a manifestação escrita conforme a (in)formalidade do ambiente linguístico. Isso posto, acreditamos que seja essencial debater assuntos como variação linguística, normas cultas, a noção de erro, bem como a formalidade que influi sobre a modalidade escrita, com a finalidade de que o aluno situe suas produções linguísticas em um contexto mais amplo. Ainda sobre esse ponto, cabe a reflexão em torno do fato de esse eixo considerar apenas a materialização do texto pela escrita, o que se torna um aspecto muito presente nos livros didáticos em relação à ausência do trabalho com a oralidade e a presença somente de atividades com intuito de aprimorar a modalidade escrita dos alunos.

Já no eixo da análise linguística, os critérios visaram à qualidade de atividades e reflexões no que respeita ao funcionamento linguístico. Nessa seção, o guia elucida que as atividades devem estar correlatas com as ciências linguísticas. Sendo assim, o pressuposto dos fenômenos da variação e mudança linguísticas inerentes ao funcionamento da língua subjaz a um dos critérios desse eixo, o que se comprova nas resenhas e na lista de critérios para cada coleção aprovada.

Um aspecto a ser reconsiderado é a ausência de discussão sobre os fenômenos sociolinguísticos no eixo da oralidade. O documento não apresenta nenhuma referência quanto à diversidade linguística e à importância de se considerar o trabalho da oralidade nos diferentes graus de monitoramento, haja vista a falsa correlação de informalidade à modalidade oral da língua (BAGNO, 2015).

Por fim, a última seção apresenta onze coleções aprovadas pelo PNLD 2018. De modo genérico, o documento expõe que as coleções apontam aprimoramento quanto ao eixo da análise linguística e sua interação com os demais, tendo em vista ele ter sido anteriormente tratado de forma apartada dos outros eixos; bem como a qualidade da variabilidade de textos disponíveis para os desenvolvimentos de todos os eixos. Por fim, o Guia ainda elucida que as coleções não apresentam um trabalho satisfatório para o eixo da oralidade, sendo o menos contemplado nas obras do PNLD.

#### **4.2.2 Análise dos livros didáticos**

Inúmeras investigações a respeito do LD de língua portuguesa vêm apontando perspectivas positivas no que concerne à presença de atividades de produção e à abordagem de gêneros discursivos diversos. No entanto, encontra-se ainda uma abordagem superficial da variação e da mudança linguísticas nesses mesmos materiais, apesar de, como afirma Bagno (2007), os editores de livros didáticos de língua portuguesa mostrarem-se preocupados com o preconceito linguístico e com a variação linguística.

Não é possível precisar a razão desse tratamento dos aspectos sócio-históricos, passados mais de 50 anos de estudos da variação linguística, sendo muitas vezes necessário justificar a presença da abordagem da variação linguística, aspecto inerente a qualquer língua natural.

Grande parte dessa dificuldade se dá pelo estudo secular da gramática tradicional e o seu discurso homogeneizador sobre a língua, que está imerso na sociedade em geral e, ainda mais, na instituição escolar. Contrapondo-se a esse purismo exacerbado da língua, há uma crescente consciência sociolinguística (*vide* as pesquisas sociolinguísticas em diversos centros acadêmicos e as análises dos documentos oficiais, que, a passos largos, constroem práticas sociolinguísticas).

A questão dos livros didáticos nos preocupa, porque é o instrumento que estabelece as principais pontes teóricas e pedagógicas entre professores e alunos.

Evidentemente, o professor não pode estar à mercê do livro didático, mas construir diálogos com as teorias e atividades propostas nesse material, posto que nem sempre o livro coopera com um ensino linguístico efetivo, demandando a sua complementação, conforme veremos nas respostas das professoras entrevistadas. Todavia, a realidade de muitos professores de LP carece de uma formação (sócio)linguística aprofundada, como afirma Mattos e Silva (2004), o que resulta na insegurança e no apoio exclusivo nos livros didáticos para debater determinados assuntos, incluindo-se os aspectos da variação e mudança linguísticas.

Dada a importância dos LDs aos professores, é preciso analisá-los para depreender como se dá a abordagem dos aspectos sócio-históricos. Para tanto, selecionamos duas coleções de livros didáticos de LP, a saber: (i) “Português: contexto, interlocução e sentido”, organizado por Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara; (ii) “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”, organizado por William Roberto Cereja, Carolina Assis Dias Vianna e Christiane Damien Codenhoto. Ambas coleções foram aprovadas pelo PNLD (BRASIL, 2018) e usadas pelas professoras-entrevistadas das escolas públicas estaduais da cidade de Catalão-GO. Para cada coleção, tecemos comentários gerais sobre a sua estrutura e a concepção de língua apresentada; em seguida, apresentamos a análise com base em um roteiro de quatro (4) questões reformuladas, a partir das elaboradas por Lima (2014), referentes ao tratamento dado aos processos da variação e mudança linguística, bem como a respeito da terminologia usada.

#### **4.2.3 “Português – contexto, interlocução e sentido”**

A coleção “Português – Contexto, interlocução e sentido” é uma obra didática organizada por Pontara, Abaurre e Abaurre, da editora Moderna, com o ano de edição de 2016. Essa coleção distribui os conteúdos escolares em três grandes eixos: Literatura, Gramática e Produção de Texto. Em cada um, há unidades e capítulos subdivididos para articular os conteúdos, com textos teóricos e expositivos e, em seguida, com atividades relacionadas aos textos.

Observamos que os três eixos estão em sintonia com os critérios do PNLD, com uma vasta inserção de gêneros discursivos e com atividades, em sua grande parte, que induzem a reflexões sobre os usos da língua. No que diz respeito ao eixo de Gramática, observamos conteúdos estritamente gramaticais, antecedidos de textos teóricos, seguidos

de atividades de aplicação. O primeiro volume é introdutório, portanto, são expostos conceitos bases, como a variação linguística, dentre outros. Já os volumes 2 e 3 trabalham com temas acerca da morfologia e sintaxe da língua, e no último volume, em especial, observamos uma abordagem predominantemente de atividades metalinguísticas.

Neste momento, nos deteremos somente ao primeiro volume, porque nele está presente a introdução de conceitos bases, como de língua e linguagem, que apresentam o ponto de vista linguístico assumido pelas autoras.

Consoante às ideias linguísticas propostas pelos PCNs e pelo PNLCD, a linguagem é entendida como atividade humana e parte do processo de interação entre falantes devidamente contextualizados na sociedade. No entanto, o que causa estranheza é o modo como a língua é concebida nessa obra, desvinculada da abordagem interativa e discursiva. O conceito é simplificado como “um sistema de representação socialmente construído, constituído por signos linguísticos” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016, p. 129).

Com base na explicação das autoras, as linguagens são utilizadas e compartilhadas pelos seres humanos de modo que seja possível aos usuários de uma mesma língua identificar aquilo a que determinado signo faz referência. Dessa forma, os conceitos de signo linguístico, significante e significado são apresentados e, em seguida, um exemplo para ilustrá-los

Acreditamos que a concepção de língua apresentada é limitada e não contempla os pressupostos das ciências linguísticas modernas, segundo os quais a língua vai além de uma simples dualidade do signo linguístico; ela é uma prática social, de natureza interacional, indissociável dos falantes e de suas ações linguísticas subjetivas. Nesse caso, caberia ao professor apresentar e debater, de forma elucidativa, outros olhares a respeito do conceito de língua, por exemplo, pela perspectiva da sociolinguística e as discussões que envolvem o caráter heterogêneo e mutável da língua.

Posto isso, seguimos com as análises das perguntas referentes aos fenômenos sócio-históricos nessa coleção didática.

### **1- A variação e a mudança são uma constante na obra ou aparecem de forma pontual, isolada?**

Em primeiro lugar, observamos uma discrepância entre o tratamento da variação e da mudança linguísticas nesta coleção. Vê-se uma atenção maior às questões da variação; por outro lado, há uma abordagem ínfima do fenômeno da mudança,

perseverando-se, assim, uma perspectiva sincrônica da língua, mesmo em momentos em que seriam essenciais as discussões a respeito da mudança, conforme veremos a seguir.

A respeito da variação linguística, constatamos que sua abordagem se dá de modo pontual. Embora encontrem-se atividades sobre o fenômeno nos três volumes da coleção, não é plausível afirmar que seja uma abordagem constante. Como observado, o livro divide-se em três grandes partes: Literatura, Gramática e Produção de texto. Nesses dois últimos, as questões relativas à variação linguística aparecem em alguns tópicos gramaticais e em alguns gêneros discursivos, porém são poucos os momentos em que presenciemos a temática em questão. Em uma comparação entre os três volumes, há uma abordagem maior no primeiro volume, com um capítulo dedicado ao assunto, sendo que no segundo e terceiro volumes o fenômeno da variação foi tratado em tópicos gramaticais específicos, sendo o último livro voltado para os estudos gramaticais.

É comum, nos livros didáticos do Ensino Médio, a variedade linguística ser apresentada no primeiro volume das coleções, de forma a introduzir o assunto em conjunto com outros conceitos básicos, a exemplo de língua e linguagem. De fato, observou-se essa postura na análise desta coleção, posto que grande parte da discussão foi apresentada em um capítulo específico do primeiro volume.

Dessa forma, no capítulo 12, do volume 1 (um), intitulado “Linguagem e variação linguística”, verificamos os conceitos de língua, linguagem, variação e norma. Dentro de uma única seção, as autoras introduzem, a partir de texto teórico, conceitos como “variação linguística”, “normas urbanas de prestígio”, “preconceito linguístico”. Na sequência, há explicações acerca das variedades regionais, sociais – com poucas exemplificações concretas do português – e estilísticas; nessa última, há um bloco distinguindo-se gíria e jargão. Ao final do capítulo, algumas atividades são propostas aos alunos.

Ainda sobre o referido capítulo, há uma explicação brevíssima sobre a mudança linguística, a qual é relacionada à variação linguística. Em sua explicação, as autoras discutem que as diferenças na língua podem ser observadas quando comparadas em tempos distantes, ainda contemplam que a noção de erro e correto é mutável com o passar dos anos. Além do pequeno espaço a respeito do fenômeno, não há atividades que discutem a perspectiva diacrônica da língua; o foco é restrito aos aspectos da variação sincrônica.

No decorrer do volume 1 (um), verificamos, no capítulo 18, denominado “A gramática e suas partes”, um texto acerca da formação da língua portuguesa. Nessa

ocasião, as autoras exibem um panorama histórico da formação da língua portuguesa, apresentando noções a respeito do processo de crioulização da LP, em virtude do contato de línguas e povos de outras origens, assim como as ideias de língua oficial e língua falada, ao abordar os contextos multilíngues. É interessante ressaltar que esse é o único momento no qual as autoras expõem uma imagem diacrônica da língua, ou seja, a sua história social; porém, o texto peca em omitir diferenças da língua ao longo do tempo, deixando de mostrar como a língua sofre mudanças, por exemplo, em termos morfossintáticos e lexicais. Restringe-se, superficialmente, a tratar da variação atual, nos diferentes países em que a Língua Portuguesa é a oficial.

Como mencionado anteriormente, nos volumes 2 (dois) e 3 (três), a temática da variação linguística é retomada nos capítulos de estudos gramaticais e de produção de texto. Na seção de produção de texto, o fenômeno da variação é apresentado em duas questões centrais: identificação da formalidade ou informalidade do texto e produção escrita conforme o gênero estudado e a perspectiva do leitor. Quanto aos conteúdos gramaticais, no segundo ano, os capítulos a respeito dos verbos e preposições retomam algumas discussões sobre o fenômeno da variação; já no último ano, ele é abordado nos conteúdos de regências verbal e nominal, concordância e colocação pronominal.

Em síntese, elencamos o espaço onde a abordagem, em especial, da variação linguística apresenta-se nos três livros da coleção:

- (i) Capítulo à parte (particularidade do primeiro volume);
- (ii) Determinados conteúdos gramaticais (verbos; regências verbais e nominais, concordância);
- (iii) Identificação da variação linguística em gêneros discursivos diversos;
- (iv) Produção de texto conforme o grau de monitoramento.

## **2- No caso de tratar tais processos, esta abordagem privilegia determinado tipo de variação ou mudança? Qual?**

Nesta coleção, a tendência do tratamento da variação linguística, nos três volumes, dá-se pela abordagem da variação estilística, apesar de o texto teórico, no capítulo referente aos aspectos sócio-históricos, apresentar explicações sobre outras variações, como as regionais e sociais.

Em grande parte das atividades, observamos que as questões procuram estabelecer a dicotomia formal e informal, alertando o aluno para a necessidade de adequar e monitorar a escrita e a fala de acordo com o contexto em que está inserido. Essa

abordagem é evidente nos capítulos de produção de textual. As autoras levam em consideração a importância de compreender o grau de monitoramento de cada gênero discursivo, bem como o ambiente de circulação e o perfil do leitor. Por exemplo, no capítulo sobre a crônica, no segundo volume, apresenta-se o texto de Antônio Prata, intitulado “Felicidade sem ilha deserta”. Dentre as discussões sobre a estrutura da crônica, há um tópico sobre a linguagem em que se evidenciam trechos formais e informais do texto, evidenciando que a crônica é marcada por essa informalidade, com um aspecto mais pessoal no texto.

Acerca da mudança linguística, o pouco espaço dado à sua abordagem mostra a mudança da LP em um contexto social e político, a partir de uma linha histórica que pontua acontecimentos importantes na trajetória da língua em Portugal, como a publicação da gramática da Língua Portuguesa, em 1536, de Fernão de Oliveira.

### **3- Em qual perspectiva os fenômenos são tratados? Isso se dá por modo dicotômico, em termos de “bom” ou “ruim”, “errado” ou “certo” ou como aspecto intrínseco à língua?**

No que diz respeito à abordagem da mudança linguística, apresenta-se como aspecto intrínseco ao funcionamento das línguas e em sua relação com o processo da variação, ainda que o espaço a ela dedicado tenha sido ínfimo. A principal reflexão sobre o fenômeno é pertinente para entender a variabilidade do conceito de erro, porque, como expõem as autoras, a comparação da língua em diferentes épocas elucida que “erros” em determinada época podem vir a ser aceitos como “corretos” e “elegantes” com o passar dos anos.

E essa discussão é profícua para entender que tanto a língua como a sociedade alteram-se com o tempo, obviamente que de maneira e velocidade diferentes. Nesse caso, torna-se oportuno demonstrar que as normas linguísticas são influenciadas por fatores normativos e sociais e que há regras do próprio sistema linguístico que freiam as mudanças.

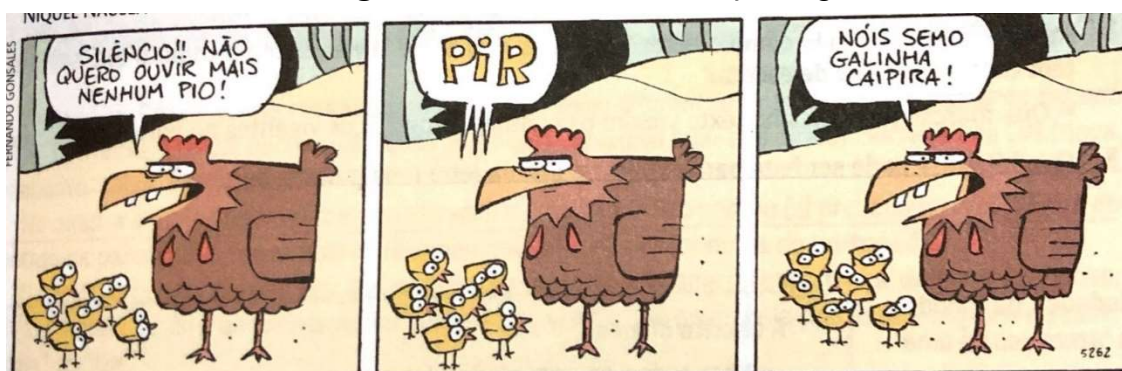
Quanto ao fenômeno da variação linguística, não há um padrão no modo como ela é tratada ao longo da coleção. Em geral, o fenômeno pode ser visto em quatro perspectivas: (i) como aspecto intrínseco da língua; (ii) como caracterização de humor; (iii) gramática tradicional *versus* fala; (iv) formalidade *versus* informalidade.

Como apresentamos na primeira questão, o volume um apresenta um capítulo específico sobre a temática. Dessa maneira, encontramos um breve texto teórico e

atividades em que observamos os fenômenos da variação e mudança linguística como aspectos inerentes à língua. Ademais, as autoras apontam que o falante está ciente da diversidade linguística presente à sua volta, sendo igualmente importante ter consciência das implicações sociais quanto aos usos da língua e, por conseguinte, do preconceito linguístico.

Em contraposição à discussão do capítulo teórico sobre o assunto constante no volume um (1), nas atividades propostas encontramos a abordagem da variação linguística como sendo fator de humor para a construção da tirinha. Para ilustrar, observa-se a tirinha a seguir:

**Figura 02 - Tirinha sobre variação linguística**



**Fonte:** (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016, p. 133).

Há três questões sobre essa imagem. A primeira pergunta é referente à causa do “estranhamento” quanto à resposta dos pintinhos, “pir”, à bronca da galinha, pois a resposta “ideal” seria “piu”. Em seguida, outras duas questões requerem do aluno a identificação de qual é a variedade linguística usada pelas personagens e de que forma esse uso contribui para construção do humor da tirinha.

Interessa-nos, aqui, a última pergunta sobre a construção do humor da tirinha, referente ao terceiro quadro, no qual a galinha utiliza variantes linguísticas que destoam da norma-padrão, como forma de criar um humor diante das respostas dos pintinhos. Embora os textos de humor sirvam como objetos de ensino, a partir do lúdico, quando se trata dos fenômenos sócio-históricos da língua, a atenção precisa ser redobrada. Sobre esse caso, Coelho *et al.* (2015) explicam que a variação regional, como o caso da tirinha acima, é muitas vezes reforçada por uma caricatura do falante. Nesse sentido, as autoras elucidam que seu estudo merece uma ressalva, posto que essa caricatura reforça um humor e um estereótipo negativo, sobretudo quanto às variantes estigmatizadas, como o caso do dialeto caipira, e aos falantes não escolarizados.

Desse modo, o ponto intrigante dessa coleção didática é o reforço dessa ideia de humor que a variação linguística produz e pelo formato de abordagem, quase exclusivo, que se repete ao longo do primeiro volume. À vista disso, é importante questionar a ausência de atividades mais contundentes sobre o fenômeno. A exemplo da atividade acima, não há indagações sobre o traço “r” do dialeto caipira, costumeiramente atribuído a falantes oriundos da zona rural, que, entretanto, por motivos de migração do campo para a cidade, integrou-se ao falar da zona urbana, não sendo exclusivo ao contexto rural (cf. BORTONI-RICARDO, 2011). Além desse fato, é preciso refletir sobre a resposta esperada “piu” a qual não corresponde com uma real variação do português brasileiro, visto que, nesse caso, trata-se do fenômeno do rotacismo, o qual é um processo que consiste na mudança fonética intercambiável de duas consoantes: a lateral /l/ e a vibrante /r/. Sendo assim, um professor, capacitado pelas leituras dos estudos sociolinguísticos, poderia trazer um olhar diferente para atividade em tela, de modo a evidenciar aos alunos o processo do rotacismo e, assim, a possibilidade de resposta que ao invés de “piu” seria “pil”, fenômeno regular e recorrente na variedade do português brasileiro não padrão, bem como variante sujeita à avaliação linguística pejorativa (FREITAG, 2011).

Em outras oportunidades, a variação linguística é apresentada por uma perspectiva dicotômica: gramática tradicional *versus* fala, a qual encontra-se especialmente nos capítulos de conteúdos gramaticais, que apresentam quadros com o título “de olho na fala”, de maneira a demonstrar exemplos de variação da língua que contemplam o conteúdo gramatical em discussão.

Um exemplo se dá no volume 2, no capítulo 19, referente ao conteúdo de verbos, em específico o uso dos verbos no particípio irregular. Nesse quadro, as autoras exemplificam determinados verbos irregulares, a saber, *ganho*, *pego* e *pago*, que costumam provocar analogias equivocadas em relação ao uso de verbos regulares no particípio mais-que-perfeito, a exemplo dos verbos *chegar* e *trazer*, os quais não apresentam forma irregular na forma verbal do particípio. A partir de uma breve explicação, por meio de análises em frases isoladas, a informação do quadro expõe que a forma “correta” é a que está em concordância com os estudos gramaticais normativos, reafirmando a necessidade de relembrar as regras preestabelecidas pela GT, para que não haja mais confusões nos usos de tais verbos em momentos de maior monitoramento linguístico.

Deduzimos duas informações desses quadros: (i) tais variações ocorrem só na oralidade; (ii) a prescrição da GT é apresentada como a forma “correta” e “formal”, apesar

de as autoras considerarem o contexto de uso, ideia que é reforçada pela falta de mais explicações sobre a sua funcionalidade.

Consoante à discussão acima, a perspectiva da dicotomia formal e informal é bastante comum ao longo do LD. Verifica-se que a temática da variação linguística apresenta-se por intermédio de atividades de identificação da variação usada nos textos em estudos e da reescrita das variantes na forma padrão, com a intenção de levar os alunos a compreender o nível de formalidade dos gêneros discursivos e, conseqüentemente, a necessidade de adequação de seus textos conforme o contexto interacional e para quem se escreve. No entanto, esse tipo de atividade também pode ser negativo, porque faz o aluno pressupor que as variantes não padrão precisam ser “adequadas” ou mesmo “corrigidas” e, como tais, seriam formas ditas “erradas”.

#### **4- A terminologia utilizada é adequada aos padrões científicos e, ao mesmo tempo, é acessível ao alunado?**

Observamos uma adequação dos termos específicos ao conteúdo de variação linguística condizente aos pressupostos da Sociolinguística. Como mencionado, o volume 1 introduz termos como variação linguística, mudança linguística. normas urbanas de prestígio, preconceito linguístico e contato linguístico, de forma acessível e adequada ao aluno, sobretudo por meio de textos com linguagem simples. No entanto, para além dos termos referidos, há uma diversidade de conceitos que não obtiveram explicação prévia nos livros didáticos, como elencamos no quadro a seguir:

#### **Quadro 05 - Diversidade terminológica nos termos da Sociolinguística na coleção**

“Português – contexto, interlocução e sentido”

<b>Terminologia</b>
Modalidade culta coloquial
Norma culta
Padrão culto da língua escrita
Português escrito culto
Variedades cultas
Variedade culta
Variedade escrita de prestígio
Variedade estigmatizada

Diante desse quadro, elencamos conceitos dispersos ao longo dos três livros. Essas denominações são empregadas de maneira indiferenciada, bem como sem a devida contextualização conceitual, subentendendo que os estudantes já compreendem a noção de cada termo. Alguns desses conceitos localizam-se, especialmente, nos capítulos de produção de texto, quando é requerida uma escrita mais monitorada, conforme, como estabelece as atividades do livro didático, o uso do *padrão culto da língua escrita*, do *português escrito culto*, da *variedade culta* dentre outros conceitos sem devido aprofundamento.

O problema da falta de clareza nas designações ocasiona uma falsa sinonímia, por exemplo, como a possível correlação entre *modalidade*, *variedade*, *variante* e *norma*, apresentando uma ausência de precisão conceitual e até de equívocos terminológicos acerca do fenômeno da língua. Desta feita, essas confusões terminológicas dão a entender que a escrita é homogênea, desconsiderando a variação estilística presente em qualquer uso da língua e o grau de monitoramento da expressão falada e/ou escrita (BAGNO, 2019).

Um aspecto positivo é apontado pelo uso dos termos *variedades estigmatizadas* e *de prestígio*, os quais vêm sendo apontados como relevantes por estudos sociolinguísticos, a exemplo de Bagno (2015) e Bortoni-Ricardo (2004). Do ponto de vista dos autores, é preciso rever o uso dos termos *culto* e *popular*, por revelarem crenças e estereótipos de que outras manifestações linguísticas não padrão, são incultas e, por isso, devem ser evitadas.

#### **4.2.4 “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”**

A coleção “Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso” é organizada pelos autores Cereja, Vianna e Codenhoto; projetada pela Editora Saraiva Educação, com edição referente ao ano de 2016. Essa coleção desenvolve-se em quatro unidades temáticas por volume, com base na articulação dos quatro eixos abordados nos documentos oficiais: Literatura, Língua e Linguagem, Produção de Texto e Oralidade, sendo este último com menor espaço, em comparação com os demais. Dentro de cada

capítulo, há três seções que separam os conteúdos propostos: Literatura; Língua e Linguagem e Produção de Texto. Em geral, as áreas de conhecimento evidenciam uma articulação entre elas, sendo possível observar que alguns pontos de literatura estão emaranhados nas discussões linguísticas, assim como nas de produção textual e vice e versa.

A respeito da seção de Língua e Linguagem, evidenciamos que é a parte que agrupa os conhecimentos linguísticos a partir do estudo de diferentes textos. A estrutura dos conteúdos segue o mesmo padrão da coleção anterior: o primeiro volume apresenta os conteúdos e conceitos básicos a respeito de língua, variação, ortografia; o segundo e terceiro volumes voltam-se aos estudos de morfologia e sintaxe da língua.

Destaca-se a seção de Produção de Texto pela proposta de trabalho com diferentes gêneros discursivos, o que pode ser articulado com a produção de textos envolvendo diferentes níveis de monitoramento da língua.

Em relação à concepção de língua e linguagem desta coleção está voltada aos estudos discursivos de Bakhtin, ao elucidar a linguagem como interação verbal humana por meio da qual interagimos, respondendo a outras pessoas e a outros textos em um processo ininterrupto.

Um ponto crucial e bastante significativo da coleção é a contextualização de perspectivas teóricas diferentes a respeito do conceito de língua, no início do primeiro volume. As correntes linguísticas do Estruturalismo de Saussure, do Funcionalismo, com Jakobson, e do dialogismo de Bakhtin são apresentadas com a finalidade de demonstrar que o conceito de língua é plural e dinâmico. A partir dessa breve trajetória, os autores exemplificam cada teoria mencionando o porquê de não seguirem determinado ponto de vista, até chegarem aos estudos de Bakhtin, sendo esta a concepção por eles adotada, posicionando o entendimento da língua “como um fenômeno indissociavelmente cultural e cognitivo construído e compartilhado pelos interlocutores no processo de interação verbal” (CEREJA; VIANNA; CONDENHOTO, 2016, p. 26). Além disso, essa concepção de língua está em consonância com os documentos oficiais de ensino, considerando a precisão do contexto interacional e dos sujeitos envolvidos no processo de interação verbal.

Após essa introdução da coleção, apresentamos a análise dos fenômenos sócio-históricos da língua realizada nela.

## **1- A variação e a mudança são uma constante na obra ou aparecem de forma pontual, isolada?**

Em comparação com a coleção anterior, observamos uma presença maior da perspectiva diacrônica da língua, incluindo-se a mudança linguística, ainda que a abordagem da variação seja a mais atuante ao longo dos volumes. A coleção demonstra que ambos os fenômenos estão em constante diálogo entre si. Por outro lado, sua abordagem foi de forma pontual, com o enfoque predominante no ensino da norma-padrão ao longo dos três volumes.

Como mencionado anteriormente, essa coleção é organizada por capítulos, com a articulação de quatro eixos: Literatura, Língua e Linguagem, Produção de Texto e a Oralidade. Os estudos de variação e mudança linguísticas apresentam-se, em grande parte, nas seções de língua e linguagem, com um capítulo específico sobre o conteúdo e com discussões pontuais em alguns tópicos gramaticais, a exemplo dos capítulos sobre pronomes e concordância. Para além dessas seções, há retomada da variação linguística em algumas atividades de produção textual e em questões isoladas ao longo da coleção, as quais apresentam um reforço ao estudo e à identificação exclusiva da norma-padrão.

Paralelamente à coleção anterior, a presente obra didática destina o primeiro volume à introdução de conceitos básicos. Dessa forma, no segundo capítulo, na seção língua e linguagem, constam discussões, por meio de textos expositivos e atividades reflexivas, a respeito da variação linguística e dos seus tipos: diatópico, diacrônico, diamésico (estilística) e diastrático. Ademais, há considerações sobre a ortografia e convenção da escrita, sendo explicado, também, o conceito de norma-padrão, o qual é subentendido, muitas vezes ao longo desta coleção, como a variedade a ser ensinada e utilizada no ambiente escolar.

Salienta-se que não é mencionada a denominação “mudança linguística” ao longo da coleção, visto que todas as referências à perspectiva histórica da língua são resumidas como variação diacrônica.

No mesmo volume, no terceiro capítulo, a perspectiva diacrônica é retomada quando se discute a grafia da LP. O livro apresenta textos a respeito do percurso da ortografia, com vistas a demonstrar que as normas ortográficas e a língua são relativas e históricas. Nesse ínterim, há textos e atividades que dialogam com o posicionamento do linguista Fiorin acerca do Acordo Ortográfico de 1990, que tece discussões sobre preconceito linguístico.

Em relação aos outros volumes, os fenômenos sócio-históricos são retomados quando se apresenta o português brasileiro em comparação com outras variedades, nos capítulos sobre os pronomes pessoais e impessoais, no segundo volume, e acerca do conteúdo de concordância nominal, no último volume.

No livro do segundo ano, o conteúdo dos pronomes pessoais e impessoais é articulado pelo confronto da perspectiva da GT com a realidade do português brasileiro. Para tanto, quadros são apresentados para que os alunos comparem as formas dos pronomes por intermédio dos dois pontos de vista. No mesmo capítulo, são feitos alguns apontamentos acerca da mudança dos pronomes, com a finalidade de evidenciar as alterações que determinados pronomes, a exemplo do “você”, sofre(ra)m na escrita e no uso de maneira geral.

Por fim, o último livro apresenta uma discussão interessante sobre a concordância nominal a partir do ponto de vista de Ataliba Castilho, com base em sua *Gramática do português brasileiro*. Nesse capítulo, os autores apresentam um quadro, da obra, sobre o modo como a concordância apresenta-se no *português brasileiro popular* e no *português brasileiro culto*. Em outra ocasião, os autores explicam brevemente acerca da colocação pronominal do português brasileiro.

Em resumo, os fenômenos sócio-históricos são apresentados nos seguintes pontos:

- (i) Capítulo à parte (restringe-se ao primeiro volume);
- (ii) Conteúdos gramaticais (pronomes, concordância nominal e colocação pronominal);
- (iii) Abordagem do português brasileiro;
- (iv) Produção de texto conforme o grau de monitoramento dos gêneros em estudo;
- (v) Atividades isoladas sobre a norma-padrão.

## **2- No caso de tratar tais processos, esta abordagem privilegia determinado tipo de variação ou mudança? Qual?**

Nessa coleção, não há predominância de determinado tipo de variação e mudança linguísticas. Por estabelecer uma abordagem pontual e voltada ao ensino da norma-padrão, os tipos de variação linguística resumem-se às explicações e atividades presentes em capítulo específico do primeiro volume.

Com base no capítulo mencionado, os autores apresentam quatro tipos de variação, a saber: diacrônica, diatópica, diastrática e diamésica. Na ocasião, as atividades

sobre as variações são articuladas com versos de uma canção de Luís Gonzaga e Zé Dantas, intitulada “Vozes da seca”. Trechos dela são retirados para suscitar reflexões sobre cada variação, entretanto, acreditamos que outras referências ou textos poderiam ter sido utilizados para exemplificar o conteúdo, sobretudo manifestações linguísticas mais próximas aos alunos e ilustrativas da diversidade linguística que circunscreve os seus cotidianos.

Vale ressaltar que a variação diamésica está presente em algumas seções de Produção de Texto, a partir de atividades que requerem a compreensão do aluno diante de fatores como o grau de formalidade e o contexto de uso da língua no momento de escrita dos gêneros discursivos em estudo. Apesar dos autores fundamentarem o discurso da adequação linguística conforme o contexto em que o aluno se insere, a coleção salienta que o parâmetro a ser seguido é a norma-padrão, independentemente do contexto sociolinguístico, como observaremos na última questão a ser analisada.

### **3- Em qual perspectiva os fenômenos são tratados? Isso se dá por modo dicotômico, em termos de “bom” ou “ruim”, “errado” ou “certo” ou como aspecto intrínseco à língua?**

De forma semelhante à coleção anteriormente analisada, a múltipla forma de abordagem dos fenômenos sócio-históricos repete-se nesta obra didática. Para sintetizar, observamos três abordagens: (i) como aspectos intrínsecos à língua; (ii) pela dicotomia norma-padrão *versus* demais variedades, a qual implica, implicitamente, na ideia de certo e errado, em relação ao tratamento da variação linguística; (iii) e pela apresentação do português brasileiro.

No capítulo destinado ao conteúdo da variação linguística, percebe-se uma compreensão de que qualquer língua comporta a variação e a mudança. Os autores alertam que é um equívoco pensar o português brasileiro, ou qualquer outro sistema linguístico, como uma língua manifestada homoganeamente em todos os lugares em que é falada, haja vista os elementos de ordem geográfica, histórica e social que contribuem para a natureza dinâmica da língua.

Tendo isso em vista, a variação é apresentada como um aspecto intrínseco à língua, a qual manifesta-se em todos os níveis e em diferentes dimensões. Tal perspectiva não se aplica somente à parte teórica, pois também é possível observar atividades que propõem a identificação de fenômenos variáveis, com vistas a que o aluno depreenda como funcionam as regras variáveis da língua.

Para exemplificar, em uma das atividades do referido capítulo, os autores apresentam uma canção de Luís Gonzaga e Zé Dantas, já mencionada na questão anterior, e, ao trazer o trecho “os nordestino, os rio e os juru”, explicam que as variantes nele observadas estão presentes em algumas variedades da fala do português brasileiro, requerendo ao aluno descobrir qual a regra que se apresenta nessas ocorrências. Espera-se que, na sala de aula, o debate enverede-se pela discussão de que o sistema linguístico prevê a ausência de marcação de plural na concordância nominal, visto que são recorrentes os exemplos de marcação de plural nos artigos e omissão nos substantivos dentro do sintagma, o que não implica em dificuldade de compreensão da frase.

É importante destacar a proposta de atividades que incentivam os alunos a perceberem que as variações têm regras, contrapondo-se ao discurso de que elas são aleatórias, mas sim inerentes ao funcionamento do próprio sistema linguístico.

Na mesma perspectiva, a mudança linguística também é apresentada como aspecto inerente à língua, em especial em relação a dois conteúdos: grafia e pronomes. No primeiro volume, textos e atividades levam a considerar que a grafia da LP passa por mudanças e barreiras políticas que alteram a estrutura da língua, como exemplificado no capítulo três, que apresenta trechos de dois textos: de um documento de 1725 e do “Alvará régio da edição de 1572” de Os Lusíadas. Em ambos os textos, são circuladas as palavras que apresentam oscilação na grafia, por exemplo, *descobrio*, *foraõ*, *emprimir*; Em seguida, as atividades referentes aos textos pedem para levantar hipóteses sobre a variação nas grafias citadas, bem como para observar a influência da fala na escrita da época.

No segundo volume, no capítulo referente aos pronomes, a perspectiva diacrônica é exemplificada no tratamento do pronome *você*. Os autores expõem um quadro das diferentes formas do pronome ao longo do tempo, com a origem do termo *Vossa Mercê* até as mais atuais, que coexistem nos falares brasileiros do cotidiano: *você/ocê/cê*. Ressalta-se, também, a explicação dos autores de que os fenômenos linguísticos são influenciados pelo contexto extralinguístico, como no caso das variantes do pronome *você*, cujo uso resulta de motivos variados, a exemplo das diferentes faixas etárias, hierarquias e demonstração de respeito.

Em uma visão ampla da coleção, o ensino da norma-padrão ganha espaço, sobretudo, quando se aborda a variação linguística. No capítulo referente aos conteúdos sociolinguísticos, com a posição dos autores de que “a opção de estudo da norma-padrão na escola tem relação com o fato de ela ter grande prestígio social e seu domínio ser

importante para uso em diversas situações” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 53).

Desse modo, contrapondo-se ao modelo das atividades mencionadas acima, outra abordagem dos fenômenos é apresentada em uma dicotomia “norma-padrão e demais variações”. Ao longo dos três volumes, presenciamos atividades isoladas de reescrita, com uma ideia implícita de correção de variantes que ocorrem na LP. Especificamos uma em particular, do primeiro volume, no mesmo capítulo referente ao conteúdo de variação linguística, que apresenta as ocorrências de determinados pares “por/pur, qui/lhe, esmola/ismola”. A partir desses exemplos, é requerido aos alunos que indiquem “as ocorrências que seguem a norma e reescreva corretamente as que não seguem” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 50).

A questão exposta acima reforça a prática de correção das variantes não-padrão da língua. Propicia-se, assim, um olhar sobre essas ocorrências legítimas da língua, as quais têm explicações sistemáticas dentro do sistema linguístico, fundamentado na dicotomia certo e errado, que perdura ainda hoje no ensino de LP. Nota-se que esses modelos de atividades estão presentes sempre que há retomada do conteúdo da variação linguística, contrapondo-se à discussão inicial dos autores do livro de que toda língua apresenta a sua dinamicidade.

Por fim, a abordagem do português brasileiro é um aspecto positivo dessa coleção, pois faz referência à realidade linguística próxima aos estudantes. No volume dois, os autores apresentam um quadro dos pronomes pessoais utilizados no português brasileiro de acordo com a gramática de Ataliba Castilho, como apresentado a seguir:

**Figura 03** - Pronomes pessoas do português brasileiro na coleção “Português – contexto, interlocução e sentido”

	PESSOA	PORTUGUÊS BRASILEIRO FORMAL		PORTUGUÊS BRASILEIRO INFORMAL	
		Sujeito	Complemento	Sujeito	Complemento
SINGULAR	1ª	eu	me, mim, comigo	eu, a gente	eu, me, mim, prep. + eu, mim
	2ª	tu, você, o senhor, a senhora	te, ti, contigo, prep. + o senhor, com a senhora	você/ocê/tu	você/ocê/cê, te, ti, prep. + você/ocê (= docê, cocê)
	3ª	ele, ela	o/a, lhe, se, si, consigo	ele/ei, ela	ele, ela, lhe, prep. + ele, ela
PLURAL	1ª	nós	nos, conosco	a gente	a gente, prep. + a gente
	2ª	vós, os senhores, as senhoras	vos, convosco, prep. + os senhores, as senhoras	vocês/ocês/cês	vocês/ocês/cês, prep. + vocês/ocês
	3ª	eles, elas	os/as, lhes, se, si, consigo	eles/eis, elas	eles/eis, elas, prep. + eles/eis, elas

**Fonte:** Cereja; Vianna; Codenhoto (2016, p. 138).

Retomemos rapidamente as orientações da BNCC acerca da abordagem do português brasileiro. O documento aponta para a necessidade de inserção de gramáticas contemporâneas de uso com a finalidade de se comparar suas posições com as da GT diante dos fenômenos linguísticos. Nesse caso, essa coleção didática corresponde, de forma bem superficial, ao que a BNCC postula, porém o que observamos é a exposição de um quadro bastante detalhado da descrição pronominal brasileira sem a devida discussão no LD. Há apenas uma atividade, no mesmo capítulo, que aborda o uso de *a gente* em um texto publicitário, com questões que solicitam a identificação do pronome, o sentido do seu emprego no anúncio e como ficaria a substituição desse pelo pronome da 1ª pessoa do plural.

A respeito da análise da concordância nominal do português brasileiro, no terceiro volume, observamos a mesma abordagem. Os autores apresentam um quadro semelhante ao anterior, retirado da gramática de Ataliba Castilho, apresentando as diferenças entre o *português brasileiro culto* e o *português brasileiro popular*. Ao longo da explicação, é elucidado que a ausência de marca de plural na concordância nominal é um dos fatores que mais implicam preconceitos linguísticos, afirmando-se que as diferentes variantes que ocorrem tanto na fala quanto na escrita não são melhores ou piores do que outras, mas precisam ser utilizadas conforme os diferentes ambientes sociolinguísticos.

A ausência de maiores discussões no LD deixa a cargo do professor o aprofundamento e a complementação dos conteúdos presentes nas obras didáticas,

principalmente acerca dos estudos com as gramáticas contemporâneas. Em síntese, observamos que a abordagem da variação linguística nesta coleção limita-se a quadros expositivos, sem um diálogo expressivo com atividades e textos pertinentes ao assunto.

#### **4- A terminologia utilizada é adequada aos padrões científicos e, ao mesmo tempo, é acessível ao alunado?**

Parcialmente. Os conceitos de “variação linguística” e seus tipos, como “variação diastrática, diacrônica, diamésica e diatópica”, são utilizados e explicados adequadamente aos padrões científicos, assim como de modo acessível aos alunos, por meio de texto teórico claro e conciso. No entanto, alguns equívocos teóricos merecem ser destacados, pois implicam noções errôneas, a exemplo dos termos *norma-padrão* e evolução, este último para referir-se às mudanças linguísticas.

Como mencionado na questão anterior, os autores da coleção didática reivindicam o ensino da norma-padrão e sua abordagem contribui com determinados equívocos sobre o próprio conceito ao longo da coleção. Um dos problemas consta no segundo volume da coleção, especificamente no capítulo que trata sobre o gênero notícia, em que aparecem questões que confundem norma-padrão com norma culta, como se fossem sinônimas.

Os estudos sociolinguísticos vêm reforçando que a norma-padrão não corresponde a nenhum uso real da língua, sendo sua construção imaginária e artificial, como afirma Bagno (2007), para quem o termo adequado para tal categorização é norma culta, usado para caracterizar o conjunto de variantes linguísticas efetivamente empregadas pelos falantes escolarizados e urbanos; uma alternativa seria o uso do termo *normas/variedades prestigiadas*, como já apresentamos anteriormente.

Essa imprecisão conceitual presente na coleção causa equívocos também nas atividades de produção de texto. A exemplo disso, no capítulo sobre o gênero conto, no segundo volume, há uma lista de orientações aos alunos, dentre as quais consta que a linguagem utilizada deve concordar “com a norma-padrão, porém com flexibilidade”.

Sem dúvida, o gênero conto apresenta uma formalidade, mas, ao mesmo tempo, o grau de formalidade pode oscilar, caso seja o desejo do autor, por exemplo, contextualizar algum espaço de menor formalidade na construção da narrativa. No entanto, a problematização aqui é conceitual: a norma-padrão não é flexível, pois ela é um instrumento de padronização gramatical que não aceita estruturas que destoam do que está proscrito por ela. Em outras palavras, não é adequado utilizar tal termo como parâmetro para uma produção de texto que supõe uma *flexibilização*.

Por fim, a respeito da mudança linguística, o conceito não é explicitado na coleção, o qual é tratado como “variação diacrônica”. Além disso, é crucial pontuar que essa coleção didática traz os vocábulos “evolução” e “transformação” para caracterizar a mudança sofrida por pronomes. Observamos, na primeira seção dessa dissertação, que o fenômeno da mudança não é o mesmo que a “evolução” da língua, uma vez que o uso deste termo possui sentido de aperfeiçoamento e transformação, porém as mudanças linguísticas resultam da adequação do sistema linguístico às mudanças sociais vivenciadas pelo falante (FARACO, 2005).

### **PARTE III – PROFESSORAS EM CENA**

Esta última parte apresenta as análises dos questionários aplicados às professoras de Língua Portuguesa, do nível médio, de escolas públicas estaduais da cidade de Catalão-GO. Os questionários têm como intuito dialogar com as discussões teóricas apresentadas, assim como com as análises dos documentos oficiais de ensino e dos livros didáticos, a partir de pontos de vista das professoras atuantes em sala de aula.

Conhecer as perspectivas das professoras nos auxilia a depreender determinados pontos positivos e empecilhos no ensino-aprendizagem dos aspectos sócio-históricos da LP no ambiente escolar. Para tanto, as treze perguntas do questionário giram em torno do espaço e da abordagem dos conteúdos da variação e mudança linguísticas. Para analisá-las, agrupamos as questões em subseções conforme a finalidade de cada discussão.

A primeira subseção apresenta duas questões acerca da concepção de língua que as professoras adotam em suas práticas pedagógicas, bem como da sua formação no que toca aos aspectos sócio-históricos.

A segunda subseção agrupa cinco questões referentes aos livros didáticos, de forma a compreender os conteúdos que interessam às professoras na escolha desse material, a importância do PNLD no processo de seleção das obras e se, na perspectiva do professor, esse material precisa de complementação do conteúdo.

A terceira subseção, com um total de três perguntas, aborda as perspectivas das professoras quanto à percepção dos alunos, da comunidade externa e da mídia perante a abordagem dos conteúdos sociolinguísticos dentro da sala de aula.

Por fim, a última subseção reúne três perguntas a respeito de como se dá a abordagem dos fenômenos da variação e mudança linguísticas na sala de aula, e de possibilidades, na visão das professoras, para que as normas que destoam da padronização requerida não sejam mais estigmatizadas.

#### **4.3.1 Professoras e suas concepções de língua**

Temos discutido, ao longo da dissertação, a importância de um posicionamento teórico seguro acerca da língua. A variedade de concepções em torno do fenômeno comprova-se por meio das diferentes vertentes teóricas apresentadas no primeiro capítulo. Do nosso ponto de vista, apoiamos-nos na concepção de língua subjacente às ideias sociolinguísticas, em conjunto com outras vertentes que visam ao fenômeno linguístico

como processo ininterrupto da atividade social e da interação humana. Nessa perspectiva, os aspectos sócio-históricos são inerentes à língua, sendo vistos como fatores que fundamentam a heterogeneidade do sistema linguístico interseccionado com a heterogeneidade social das comunidades de fala.

No entanto, compreender o conceito de língua(gem) que norteia suas práticas didáticas não é uma tarefa fácil, como podemos observar no quadro a seguir.

**Quadro 06** – Cotejo das respostas à questão 1.<sup>37</sup>

<b>1- Qual concepção de língua(gem) norteia a sua prática?</b>	
<b>Código</b>	<b>Respostas</b>
<b>P1</b>	Minha prática pedagógica é norteada por mais de uma concepção de língua/linguagem, até por questões didáticas. Contudo, prevalece em minha práxis a ideia de que a língua é um fenômeno social, não podendo ser explorada unicamente como um sistema de códigos abstratos, dissociado das práticas humanas. É preciso considerar as condições de produção, que perpassam pela história, as práticas sociais, os interlocutores e suas intenções.
<b>P2</b>	Manifestações orais, socialetos e dialetos de um povo.
<b>P3</b>	As diversas linguagens são trabalhadas através de leituras variadas e interpretação. Os diversos gêneros textuais são trabalhados por meio de mídias, livros, revistas.
<b>P4</b>	A concepção de linguagem que sigo orienta-se na concepção tradicional, observando a bagagem linguística do aluno e apresentando a ele a linguagem que é cobrada pela sociedade. Destacando que ainda há um preconceito linguístico muito grande estabelecendo o que é certo e errado na Língua Portuguesa. É observado outros conceitos de linguagem são ensinados e trabalhados, porém a tradição ainda é a base de ensino.
<b>P5</b>	A língua é o que usamos para comunicar e a linguagem é o que baseia toda a sociedade
<b>P6</b>	Minha concepção de linguagem se baseia especialmente nos estudos de Bakhtin

**Fonte:** elaborado pelo autor.

Com base no quadro, constatamos visões diferentes no que tange à língua para cada professora, porém é possível observar que as professoras consideram o contexto de uso do fenômeno linguístico em questão, com exceção da P4. Devemos ter em mente que, ao assumir uma determinada perspectiva teórico-metodológica sobre a língua, as professoras revelam suas crenças acerca do fenômeno, como expõem Oliveira e Wilson (2015). Desse modo, apresentamos, a seguir, cada ponto de vista, na ordem estabelecida no quadro.

<sup>37</sup> As transcrições das respostas não sofreram interferências do autor.

Iniciamos com resposta da P1, a qual compreende que a sua prática pedagógica corresponde a mais de uma concepção de língua, no entanto, prevalece, em sua prática, a língua subentendida como fenômeno social, do que depreende que o ensino da língua não pode ser explorado simplesmente como código abstrato, dissociado das práticas humanas, mas considerando-se as condições de produção, que perpassam pela história, pelas práticas sociais, pelos interlocutores e pelas intenções nas manifestações linguísticas.

É interessante pontuar que a P1 aponta *razões didáticas* para a profusão de perspectivas por ela assumidas, inclusive a que se refere ao ensino da variedade de prestígio, expondo que os fatores extralinguísticos são deixados de lado em razão de se trabalhar com a norma, assumindo, ainda que implicitamente, uma abordagem direcionada ao método de análise tradicional da língua.

A P2 inclina-se às ideias sociolinguísticas ao depreender a língua como “manifestações orais, socioletos e dialetos de um povo”. Para explicar brevemente esses conceitos sociolinguísticos, amparamo-nos em Bagno (2007), que especifica que dialeto é o termo usado para designar o modo característico de uso da língua em determinado espaço e socioleto designa a variedade linguística própria de um grupo de falantes que compartilha as mesmas características socioculturais. Isso posto, depreendemos que a P2 considera a língua em seu contexto de uso, situada a partir das manifestações orais e escritas de uma comunidade linguística.

No que diz respeito a P3, sua resposta está voltada ao modo como a língua é abordada. No entanto, no quadro 16, que será exposto mais adiante, verificaremos que a professora possui o entendimento da língua como “viva e em constante mudança”, depreendendo-se aí a dinamicidade que constitui a natureza do sistema linguístico.

Alguns paradoxos são observados na resposta de P4, haja vista que a professora compreende a sua concepção de língua como tradicional, no entanto, explica que leva em conta a bagagem do aluno, sendo-lhe apresentada a linguagem que a sociedade requer, a qual, nesse caso, presumimos ser a norma-padrão. Ademais, ela menciona o preconceito linguístico e a dicotomia do certo e errado, porém reafirma, ao final, que a tradição é a base do ensino.

É intrigante sua resposta, posto que, ao longo da análise do questionário, P4 apresenta aspectos que convergem com as propostas da Sociolinguística, até mesmo no quadro acima ao discutir a respeito do preconceito linguístico e da observação da bagagem linguística do aluno, apontamentos que contrapõem-se à ideia oriunda da concepção tradicional de língua. Esse embate é refletido pelo peso da gramática

tradicional e das práticas de ensino de LP também tradicionais, uma vez que, muitas vezes, o professor se vê diante do reconhecimento do preconceito linguístico e da heterogeneidade presente em sala de aula, porém não consegue conciliar a questão com o ensino da norma-padrão requerida pela escola, e a ruptura com os preceitos da gramática tradicional não é uma tarefa simples para os docentes de LP.

P5 compreende a linguagem como o que “baseia toda a sociedade” e a língua como *comunicação*, perspectiva que parece vincular-se à teoria da comunicação, fortemente presente no ensino escolar brasileiro e nas produções dos livros didáticos a partir dos anos 70, segundo Soares (2002), sendo uma de suas principais características a instrumentalização da língua.

De forma objetiva, P6 estabelece que sua concepção de língua e linguagem baseia-se nos estudos de Bakhtin, sem maiores explicações. Porém, assumimos que essa ideia advém da posição teórica dos documentos oficiais, que se apoiam nos estudos bakhtianos.

Rever o próprio conceito de língua(gem) não é uma tarefa fácil, pois envolve refletir não só teoricamente, mas didaticamente diante do fenômeno em sua atuação em sala de aula. A partir das respostas, observamos que as professoras apresentam concepções diferentes, porém elas veem, implícita e explicitamente, a língua a partir do contexto de uso. Grande parte das professoras estão comprometidas com as discussões teóricas mais atuais, com exceção questionável de P4, por mencionar seguir a base tradicional, e de P5, por depreender como comunicação, posição que os estudos linguísticos recentes apontam que a língua vai além da comunicação, é mais ampla dentro do processo interacional.

Nesse embate de considerações de natureza teórica, conceitual e pedagógica, a formação epistemológica sobre a língua foi sendo ampliada pelos estudos da linguagem, ocasionando uma variedade de conceitos e prismas referente à língua. Depreendemos que não é obrigatório que professores da rede pública de ensino tenham um conhecimento consolidado do percurso histórico dos estudos linguísticos, mas acreditamos ser essencial que depreendem e abracem a heterogeneidade como aspecto inerente à língua, visto que suas salas de aulas não estão ausentes dessa diversidade linguística.

No cenário do curso superior de Letras, a formação sociolinguística é essencial para que os professores de LP se capacitem teórico-metodologicamente sobre as principais discussões sociolinguísticas em função de quebrar a ilusão de homogeneidade construída no imaginário cultural da nossa sociedade, bem como na desconstrução do papel atribuído ao professor de LP como detentor da correção e salvação gramatical.

Pensando nisso, o quadro a seguir mostra as avaliações das professoras diante da sua formação no que tange à abordagem dos aspectos sócio-históricos da língua.

**Quadro 07** – Cotejo das respostas à questão 9.

<b>9 -Como você avalia a sua formação no que tange aos fenômenos da variação e mudança linguísticas? A grade curricular do curso contemplava satisfatoriamente estas questões? Justifique.</b>	
<b>Professoras</b>	<b>Respostas</b>
P1	Minha formação foi carente nesse quesito pois as reflexões e estudos teóricos acerca do tema em questão não foi satisfatoriamente explorado na prática. Não foi possível perceber com clareza o modo como essas teorias se concretizavam na prática docente.
P2	Sim, foi muita satisfatória e enriquecedora.
P3	A formação foi bem superficial. Poderia ter sido melhor explorada.
P4	A minha formação para a época foi boa, contudo a ampliação do conhecimento linguístico veio com as pós-graduações e cursos de capacitação.
P5	Não, quando fiz a graduação não havia discussões sobre esses temas. O curso estava defasado.
P6	No meu ponto de vista, tive uma graduação bastante satisfatória. Tanto a grade satisfazia as nossas necessidades, quanto nossos professores como Brás Coelho, Rogério Santana, Margareth foram excelentes nesse aspecto.

**Fonte:** elaborado pelo autor.

Mattos e Silva (2006) elucida que, ao deparar-se com o preconceito linguístico diante de variantes estigmatizadas na sociedade, o professor deve levar os estudantes a entenderem que determinados usos devem ser evitados conforme o ambiente sociocultural em que se encontra e a situação de interação. Ainda segundo a autora, tal ação didática será ainda mais eficiente, caso esse mesmo professor, com uma formação sociolinguística, demonstre o valor social dessas variantes no português brasileiro. Dessa forma, uma formação sólida quanto aos estudos sociolinguísticos é essencial para que o professor haja com segurança e sem preconceitos perante as diferentes manifestações linguísticas de seus alunos.

Com vistas a se refletir acerca da formação sociolinguística do professor de LP, o quadro acima apresenta o modo como as professoras avaliam sua própria formação no que tange aos estudos dos fenômenos da variação e mudança linguísticas. Em geral, metade das professoras avaliam a sua formação de modo satisfatório e a outra metade

menciona a falta de espaço na grade curricular da sua graduação para as discussões sociolinguísticas.

P1 expõe que sua formação foi carente, visto que as reflexões e estudos teóricos referentes ao assunto não foram explorados em conjunto com a prática. Sendo assim, ela menciona dificuldade em aplicar os conhecimentos sociolinguísticos em sua prática docente. De modo semelhante, P3 observa que sua formação foi superficial nesse quesito, não foi produtiva no que tange à discussão dos estudos sociolinguísticos. Já P5 evidencia a ausência de discussões a respeito do tema, ressaltando que o curso estava defasado à época.

Acerca das respostas acima, é essencial pensar alguns motivos dessa formação superficial. Barbosa (2015) problematiza possíveis pressões externas que causam a ausência de acesso à leitura e de debate sobre a variação linguística a exemplo da lógica de mercado. O autor indaga pressões sobre os profissionais que se veem na cruzada do ensino do padrão homogeneizante como função primeira da escola, enxergando o ensino tradicional como etapa necessária para a alfabetização. Ademais, podemos correlacionar com a época de formação das professoras – entre o período de 1993 a 2003 - e refletir que pode não ter havido espaço para uma discussão aprofundada, ficando restrita a uma disciplina, que não era obrigatória no currículo do curso, ou que não houvesse na época docentes habilitados a tratar do tema.

Por outro lado, as professoras P2, P4 e P6 pontuam que a formação foi satisfatória. Em relação a P4, para além da sua graduação, destaca a ampliação do conhecimento linguístico conforme a formação continuada, a partir da pós-graduação e de cursos de capacitação. P6 também comenta que tanto sua formação quanto a grade curricular foram satisfatórias, inclusive mencionando alguns professores que contribuíram para tal.

Para fechar esta subseção, depreendemos que as professoras se posicionaram diferentemente a respeito das concepções de língua e linguagem, entretanto, todas desdobram-se a olhar a língua como heterogênea, a partir do uso, com exceção de P4 como já mencionamos anteriormente.

A respeito do segundo quadro, chamamos a atenção para dois pontos nas respostas das professoras: (i) a dificuldade de relacionar campo teórico e sua aplicação em sala de aula e (ii) a importância da formação continuada e ampliação do conhecimento linguístico para uma compreensão mais ampla dos aspectos sociolinguísticos. Isso mostra questões importantes na formação do docente de LP, em especial os necessários laços entre teoria e prática docente, de forma a construir e apresentar recursos teórico-pedagógicos acerca

da disciplina de Sociolinguística, com vistas a auxiliar os professores a lidar com a heterogeneidade em diferentes níveis linguísticos (cf. MOLLICA, 2014).

#### 4.3.2 Professoras e os livros didáticos

O livro didático é um instrumento de grande importância teórica e didática, sendo, na maioria das vezes, o principal objeto de conhecimento que se estabelece entre professores e alunos na sala de aula. Verificamos que esse material didático passa por um conjunto de critérios estipulados pelo PNLD, com a finalidade de selecionar as melhores coleções didáticas aos professores das escolas públicas.

Apesar disso, a análise das obras didáticas apresentou problemas quanto à abordagem dos aspectos sócio-históricos da língua, o que nos faz dialogar, ao longo desta subseção, com a posição das professoras diante das problemáticas que envolvem tanto o processo de seleção do livro didático, quanto ao seu uso em relação aos aspectos em discussão.

**Quadro 08** – Cotejo das respostas à questão 2.

<b>2 -Como funciona a seleção do material didático na escola onde você trabalha?</b>	
<b>Professoras</b>	<b>Respostas</b>
<b>P1</b>	Quanto ao livro didático, os professores da disciplina decidem em conjunto a coleção a ser adotada, tendo como critério as concepções de língua/linguagem adotadas.
<b>P2</b>	Através de reuniões, análises e votação em grupo.
<b>P3</b>	As editoras enviam o material e os professores reúnem e escolhem o material.
<b>P4</b>	A seleção do material didático é feita de modo coletiva. Todos os professores da área de linguagem participam da escolha do material a ser trabalhado. Embora, os livros escolhidos nunca chegaram. Contudo, os que foram levados a escola apresentam conteúdo presente pela BNCC.
<b>P5</b>	A escolha é de dois em dois anos. Reuniões com os professores para avaliar os livros dos editores. Eles nunca enviam os livros que os professores pedem, só o que é conveniente a eles.
<b>P6</b>	A seleção é feita a partir de reunião com os professores, análise do material didático e a escolha do livro, que deve constar em uma lista com 3 opções. O livro escolhido, ou seja, enviado, depende da disponibilidade do mesmo nas editoras.

**Fonte:** elaborado pelo autor.

Em conformidade com as orientações do guia do PNLD, as professoras participantes da pesquisa expõem que a seleção do material é feita por meio de reuniões entre os professores da área de linguagens, e de outras áreas de conhecimento, para avaliar os livros didáticos das editoras participantes do programa.

Em primeiro lugar, P1 afirma que um dos critérios para a escolha do livro são “as concepções de língua/linguagem adotadas”. No entanto, PNLD não apresenta esse critério específico em suas orientações e editais, ainda que induza os materiais didáticos a adequarem-se aos estudos linguísticos contemporâneos, o que inclui a sua concepção de língua e linguagem.

A proposta inicial do guia do PNLD é fazer com que a seleção e aquisição dos livros didáticos cheguem às escolas, mas nem sempre o material escolhido é o que realmente chega às escolas, como afirmam as participantes 4, 5 e 6. Essas professoras apresentam reclamações quanto à disponibilidade dos livros, não tendo suas escolhas atendidas, o que é um processo conveniente às editoras, segundo expõem P4 e P5. É interessante destacar a observação de P4 de que, apesar do problema com o envio de obras não correspondentes ao desejado, os livros didáticos que estão em uso na escola estão de acordo com o conteúdo previsto pela BNCC.

Outro ponto de destaque é o que expressa P6 acerca da indicação que os professores fazem a partir de uma lista com três opções de obras didáticas, dentre todas as coleções disponíveis que, no caso do edital de 2018, são nove aprovadas. No entanto, segundo o comentário de P6, acaba sendo enviado o LD conveniente à disponibilidade das editoras, entre as três opções indicadas pelas professoras.

Sobre esses casos, González (2015) explica que há percalços na negociação das editoras privadas com o MEC quanto às distribuições dos livros. Dentre alguns problemas, o autor comenta a possibilidade de os livros didáticos escolhidos pelos professores não chegarem às escolas por razões financeiras, ou seja, se em determinada região um título foi muito pouco escolhido, ele é preterido em favor do livro mais escolhido na região, visto que a quantidade de livros escolhidos força as editoras a baixarem seus preços.

**Quadro 09** – Cotejo das respostas à questão 3.

<b>3 - Você julga que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um instrumento importante nessa escolha?</b>	
<b>Professoras</b>	<b>Respostas</b>
<b>P1</b>	Penso que seja importante
<b>P2</b>	Sim, muito importante, pois é o único instrumento que nos é oferecido.
<b>P3</b>	Em minha opinião o que vale mais é a experiência do professor, mas sem dúvida, não deixa de ser uma contribuição nessa escolha.
<b>P4</b>	Muito importante. Acredito que deve ser ampliado de alguma forma esse projeto
<b>P5</b>	Sim, acho muito importante, pois baseia nossas escolhas.
<b>P6</b>	Sim, pois, em termos de escola pública e com clientela em sua maioria, de baixa renda, o livro se torna um material importante já que não temos, praticamente, nenhum outro recurso didático-pedagógico. Por outro lado, o atraso na entrega dos livros, o número insuficiente e a falta de reposição do material, compromete o andamento das aulas.

**Fonte:** elaborado pelo autor.

Como pontuamos na parte II desta seção, o guia do PNLD é o resultado de uma política pública que auxilia os professores a terem critérios para os procedimentos de análise e escolha das obras didáticas. Em se tratando de sua importância, as professoras, de forma breve em suas respostas, destacaram o papel do programa como fundamento essencial para a escolha das obras didáticas.

Dentre as respostas, merece destaque a de P2, ao comentar que esse é o único instrumento oferecido aos professores na escolha dos LDs. Por sua vez, além de reforçar a sua relevância, P4 acredita ser importante uma ampliação do projeto, de modo a abarcar outras ações e outros documentos oficiais. Por outro lado, P3 pensa um pouco diferente, pois expõe que a experiência do professor é o que mais conta no procedimento de escolha das obras didáticas, embora não desconsidere a contribuição do guia.

A resposta de P6 contextualiza a importância do PNLD, levando-se em conta que a clientela da rede pública de ensino é de baixa renda, tornando, em muitos casos, o livro didático o instrumento e recurso didático-pedagógico principal desses sujeitos. Apesar disso, a professora elenca alguns de seus problemas, como o atraso na entrega dos livros, o número insuficiente de obras e sua não reposição.

**Quadro 10** – Cotejo das respostas à questão 4.

<b>4 - Quais elementos você julga mais importantes no momento da seleção do livro didático? Ex: gramática, variação linguística, gênero textual. Justifique.</b>	
<b>Professoras</b>	<b>Respostas</b>
<b>P1</b>	Primeiramente a seleção dos gêneros textuais, os textos para estudo, as atividades propostas.
<b>P2</b>	Todos os elementos são muito importantes com destaque para os gêneros textuais. Pois os alunos precisam ter acesso a diversos tipos de textos para compreender a finalidade de cada um e saber produzir de acordo com sua necessidade.
<b>P3</b>	Todos são importantes, mas o gênero textual contribui mais para minha escolha, pois por meio deles a gramática e a variação linguística são estudadas.
<b>P4</b>	Penso que em primeiro momento o gênero textual é fundamental para a ampliação da linguagem. Pois o aluno já apresenta uma gramática interiorizada e cabe ao professor adequá-lo como que é proposto, bem como a variação linguística.
<b>P5</b>	Acho importante a seleção dos gêneros textuais. Contudo, é partir desses gêneros que trabalhamos outras questões como a gramática.
<b>P6</b>	Os livros didáticos escolhidos contemplam a área de Língua Portuguesa subdividida em Redação, Literatura e Gramática. Procuro analisar um livro que contemple essas partes da melhor forma possível. Porém, dou especial atenção a parte textual em Literatura e a parte gramatical, com exercícios contextualizados que levem a reflexão do conteúdo.

**Fonte:** elaborado pelo autor.

Na seleção do livro didático, o professor tem a possibilidade de analisar a obra que melhor abarque suas necessidades, tendo como base os critérios já estabelecidos pelo guia do PNLD, bem como a partir de suas experiências profissionais e pedagógicas diante dos conteúdos e temáticas propostos. Pensando nisso, o quadro acima apresenta quais conteúdos e elementos as professoras julgam mais importantes no momento de seleção da obra didática a ser usada em sala de aula.

A partir do quadro exposto, fica evidente um elemento em destaque para a escolha do livro didático: os gêneros discursivos. Ao longo das respostas, a menção aos gêneros discursivos é recorrente, certamente porque a partir deles outros conteúdos são explorados em sala de aula. De outra parte, P6 afirma que analisa de forma geral as três partes comumente organizadas nos LDs: Redação, Literatura e Gramática.

Ao longo das repostas, conferimos que após os gêneros discursivos, textos e atividades propostas são observadas, como menciona P1. De acordo com as participantes 2, 3 e 4, os gêneros discursivos possuem uma importância primária na escolha dos LDs, de modo que os alunos tenham acesso a diversos gêneros e, por conseguinte, consigam

ampliar a sua performance linguística. Ademais, P5 julga que os gêneros discursivos são um conteúdo de extrema relevância, pois, a partir deles, é possível contemplar outros conteúdos, como o ensino da gramática e da variação linguística.

Convém lembrar a análise das obras didáticas apresentadas anteriormente e mencionar que o trabalho entre os gêneros discursivos e estudos da variação linguística são ínfimos em se tratando da abordagem trazida pelas duas coleções didáticas analisadas. Em ambas as coleções, presenciamos que as seções de Produção de Texto dialogam somente com a variação estilística, restringindo toda a discussão à dicotomia formal e informal. Além disso, há atividades que procuram somente identificar o grau de formalidade dos gêneros e questões meramente estruturais dos textos, sem aprofundar discussões acerca da diversidade da língua ou do tratamento de variantes do português brasileiro.

Quanto à preferência das participantes pelas coleções que melhor contemplavam os gêneros discursivos, é preciso ponderar alguns aspectos que podem ter condicionado a escolha. Conforme apresentamos no terceiro capítulo, o ano de conclusão no curso de Letras das professoras participantes da pesquisa corresponde ao período compreendido entre os anos de 1993 e 2003. Ao longo desse período, em especial no final dos anos 90, encontrávamo-nos sob as perspectivas educacionais e didáticas dos PCNs, PCNEM e do PNLD. A partir da divulgação dos princípios pedagógicos estabelecidos por esses documentos, presumimos que a formação e atuação das professoras tenha sido norteadas por esses documentos, cuja fundamentação dá-se pela mudança e consequência que se fizeram sentir, pelo menos, no âmbito das discussões e orientações pedagógicas mais gerais (ANTUNES, 2009).

Decorrente disso, as propostas baseadas na caracterização social e dialógica da língua, sua relevância social e, especialmente, os gêneros discursivos como objeto principal no trabalho com a da língua em seu contexto de uso ganharam espaço nas práticas de ensino e nos materiais didáticos (GERALDI, SILVA, FIAD, 1996), o que é possível observar ainda nos dias atuais, conforme demonstra as respostas dadas ao nosso questionário.

**Quadro 11** – Cotejo das respostas à questão 8.

<b>8 - O que você acha da abordagem da variação e mudança linguísticas no livro didático de língua portuguesa? Você a considera suficiente ou precisa complementar com textos e/ou atividades extras?</b>	
<b>Professoras</b>	<b>Respostas</b>
<b>P1</b>	Os livros não costumam atender plenamente, de modo que é necessário buscar material complementar, fazer adaptações.
<b>P2</b>	É uma abordagem insuficiente, preciso complementar com textos, pesquisas etc.
<b>P3</b>	Sempre preciso complementar, principalmente com textos da internet.
<b>P4</b>	Embora o livro seja um suporte importantíssimo e fundamental, ainda vejo a necessidade de contemplar com outros recursos para ampliação do conhecimento sobre o assunto.
<b>P5</b>	Sim, acho muito insuficiente a abordagem. Eu considero que precisa complementar com textos adicionais, de modo a dialogar de maneira mais produtiva e voltado aos alunos os textos e explicação sobre esses temas.
<b>P6</b>	Hoje os livros didáticos estão abordando de forma mais clara essa questão, porém eu procuro sempre complementar com textos diversos que considero interessantes ou divertidos para os alunos. (A dificuldade aqui reside no fato de que qualquer atividade, mesmo as impressas devem ser bancadas pelo professor).

**Fonte:** elaborado pelo autor.

Neste ponto, é necessário, novamente, retomar a análise das coleções didáticas e salientar a abordagem ínfima e pontual referente aos aspectos sócio-históricos da língua. Notamos que as discussões sobre tais conteúdos são restritas a um capítulo específico. Embora houvesse alguma consistência teórica pertinente às propostas da Sociolinguística Educacional, o desenvolvimento de atividades, em sua grande parte, não incentiva a reflexões quanto aos fenômenos variáveis e mutáveis da língua.

Diante disso, é evidente a necessidade de integrar novos recursos às práticas de ensino de LP para abordar, de modo mais amplo, os aspectos sócio-históricos, fato que se comprova nas posições das professoras expostas no quadro acima, sendo unânime a insatisfação quanto à abordagem de tais aspectos nos LDs, de forma que elas precisam complementá-la com atividades, textos ou outro material.

No entanto, P6 evidencia que o problema de recorrer a atividades extras está no fato de que elas precisam ser custeadas pelo próprio professor. É crucial, portanto, depreender essas informações, porque vão além de problemas teóricos ou da formação docente, mas perpassam adversidades estruturais, como a ausência de apoio financeiro que possibilite aprimorar a prática docente em sala de aula.

A necessidade de complementar a abordagem dos LDs foi salientada por todas as docentes. Em geral, comentam que é necessário buscar material complementar, fazer adaptações de atividades presentes nos livros didáticos, ressaltando a resposta de P3, que complementa com textos da internet, e de P6, que apresenta diferentes textos que considera interessantes e divertidos.

As considerações das professoras mostram a urgência de ir além daquilo que o livro didático propõe; todavia, indagações a respeito desses textos, recursos e adaptações são necessárias. A razão para tal é que todas mencionam que buscam recursos textuais para complementar o livro didático, porém qual é a origem desses textos? Os recursos explorados pelas professoras estão fundamentados sociolinguisticamente? Sobre a complementação com textos da internet, de acordo com P3, entendemos que fica a cargo do professor fazer um “filtro” do que é uma fonte de pesquisa legítima e sólida. Porém a problematização é válida no sentido de que é sabido que devido à falta de um tempo adequado de preparo das aulas, muitos docentes precisam recorrer à internet, por ser mais rápida a consulta. Mas é preciso reforçar uma instrumentalização sociolinguística, posto que nem toda informação que consta na internet é válida ou apresenta consistência teórica sólida no que toca ao ensino da temática.

É interessante repensar esses questionamentos em relação às concepções de língua que norteia as práticas dessas professoras. Para isso, retomamos a ideia de Antunes (2009) e Geraldi (2011) ao afirmarem que a partir de determinada concepção de língua adotada pelo professor de LP, haverá um caminho teórico-pedagógico diferente na forma de ensinar e trabalhar a língua em sala de aula. Pensando nisso, ao observar a resposta de P1, por exemplo, em que a língua é compreendida como prática social, espera-se que sua busca por materiais complementares seja mais reflexiva e centrada no uso real dos fenômenos sociolinguísticos. Por outro lado, em um cenário onde a compreensão de língua dá-se pela base tradicional, como afirma P4, há possibilidade de os materiais complementares demonstrarem ideias equivocadas a respeito dos fenômenos, por exemplo, orientados pela dicotomia entre certo e errado.

**Quadro 12 – Cotejo das respostas à questão 12.**

<b>12 - Você considera que as noções de norma e suas subclassificações, como “cultura”, “padrão” e “coloquial”, estão claras nos livros didáticos do Ensino Médio?</b>	
<b>Professoras</b>	<b>Respostas</b>
<b>P1</b>	Não. Inclusive há entendimentos conflitantes quanto a esses e outros conceitos.

<b>P2</b>	Sim, tanto nos conceitos como nos textos e nas atividades.
<b>P3</b>	Não. Eu sempre complemento com outros textos.
<b>P4</b>	Vejo que os conceitos trabalhados nos livros didáticos trabalhados ao longo dos anos estão claros. Cabe ao professor ampliar esses conceitos com outros recursos e exemplos para facilitar a aprendizagem do aluno.
<b>P5</b>	Estão claras, tanto nos livros didáticos quanto nas provas vindas pelo Governo Federal. É reforçado a diferença entre essas classificações.
<b>P6</b>	Nem sempre, muitas vezes é necessário complementar o assunto com outros recursos.

**Fonte:** elaborado pelo autor.

Conceitos como norma e suas diversas subclassificações apresentam, muitas vezes, divergências nas obras didáticas e, até mesmo, entre os próprios estudiosos da língua, como afirma Bagno (2017). A importância de se trabalhar com conceitos bem fundamentados teoricamente contribui para diminuir os sentidos conflitantes que são atribuídos a determinados termos.

As análises das coleções didáticas mostraram que as questões terminológicas apresentam adequações às propostas conceituais da Sociolinguística. Porém, há determinados usos conceituais equivocados e não exemplificados ao longo das coleções, o que possibilita leituras e aplicações errôneas nos estudos da variação e da mudança linguística.

Percebe-se, assim, que, há posicionamentos conflitantes no modo como os conceitos são explicitados nas obras didáticas. As professoras P1, P3 e P6 indicam que os livros didáticos não são nítidos no trabalho com os conceitos em discussão. P1 ainda aborda que o mesmo ocorre quanto a outros conceitos também, porém não os exemplificou.

Por outro lado, as participantes 2, 4 e 5 consideram que os conceitos apresentados nos livros didáticos estão satisfatórios. Dentre as repostas, destacamos a de P4 que, apesar de mencionar que as terminologias estão objetivas, compreende que cabe ao professor ampliar os conceitos para melhor entendimento dos alunos.

Diante do exposto apresentado nesta subseção, depreendemos que os livros didáticos não atendem totalmente às expectativas das professoras no que toca à abordagem dos aspectos sócio-históricos da língua.

Em primeiro lugar, observamos que a seleção do LD a partir do guia do PNL D é uma política favorável pelas professoras, pois direciona a aquisição e escolha criteriosa do livro a ser usado, sendo visto como uma política que precisa ser ampliada, conforme posicionam algumas professoras. No entanto, percalços no processo de aquisição são

mencionados, como a dificuldade de os livros escolhidos chegarem às salas de aulas, não sendo correspondidos com as opções aprovadas pelas professoras.

Em relação aos elementos que influenciam na escolha do LD, o gênero do discurso foi mais centrado. Assumimos que fatores como a época da formação das professoras em conjunto com as diretrizes dos documentos oficiais de ensino direcionam a importância dos gêneros discursivos para trabalhar a língua em contexto de uso.

Em seguida, verificamos como as professoras veem a abordagem dos aspectos sócio-históricos nos livros didáticos, de modo que todas mencionam a necessidade de complementação, com recursos textuais, atividades extras e pesquisas via internet. Algumas problematizações foram expostas, com vistas a questionar a origem dessas atividades e a necessidade de instrumentalização didática que auxiliem os professores a direcionar, com mais confiança, o trabalho com os processos sociolinguísticos.

Por fim, as professoras opinaram acerca do conceito de norma e suas variantes presente nos materiais didáticos, visto que as análises dos livros didáticos, apresentadas anteriormente nesta dissertação, demonstraram incoerências terminológicas ao longo das coleções. De forma parcial, metade das professoras coadunam-se com a nossa análise, e observam que os conceitos não são nítidos, possuindo sentidos conflitantes; por outro lado, outras professoras consideram que os conceitos estão bem explicados, de forma objetiva, cabendo ao professor aprimorar a explicação presente no LD, como acentua P4.

#### **4.3.3 Professoras, comunidade escolar e mídia.**

Os próximos quadros apresentam os pontos de vistas das professoras acerca das percepções relativas aos alunos, à comunidade externa e à mídia diante da abordagem de aspectos sócio-históricos dentro da sala de aula. É essencial compreender possíveis percalços na abordagem desses conteúdos, de modo a observar como os alunos recebem as discussões sociolinguísticas em sala de aula, assim como da comunidade externa e da sua preocupação com o preconceito linguístico, fator impactante no ambiente sociolinguístico da escola e, sobretudo, na percepção das professoras quanto à mídia e sua imposição sob o ensino dos temas em voga.

**Quadro 13** – Cotejo das respostas à questão 7.

<b>7 - Na sua opinião, os alunos costumam demonstrar interesse pelo assunto?</b>	
<b>Professoras</b>	<b>Respostas</b>
<b>P1</b>	Normalmente sim, pois reconhecem essas manifestações na realidade. Não é algo distante, desconhecido. Embora o interesse depende da abordagem, da metodologia abordada.
<b>P2</b>	Mudanças históricas o interesse é pouco satisfatório. Em relação a variação linguística demonstram um maior interesse e curiosidade.
<b>P3</b>	Dependendo da abordagem, eles se interessam mais. Principalmente das variações regionais.
<b>P4</b>	Penso que é muito relativo, pois os alunos conseguem assimilar a variação linguística existente no país, porém são levados pelo meio a reforçar os vícios de linguagem e os neologismos da atividade.
<b>P5</b>	Nem todos os alunos costumam demonstrar interesse pelo assunto. Tem turmas que cooperam com discussões dentro de sala de aula, já outras é indiferente o assunto proposto.
<b>P6</b>	Sim. É um dos assuntos em que os alunos participam ativamente. Normalmente eles discutem ou registram expressões, modos de falar, entonações de diversas regiões em que moraram. Aproveito, nesse momento, para abordar também a questão do preconceito linguístico.

**Fonte:** elaborado pelo autor.

A proposta de ensino da variação e mudança linguísticas é essencial para que os alunos depreendam o funcionamento amplo da língua, de forma que sejam habilitados a se utilizarem dela com segurança e conforme os diversos ambientes mais ou menos monitorados linguisticamente. Para tal finalidade, acreditamos que o ensino e o debate produtivos acerca de tais processos em sala de aula não depende somente do professor, mas também do interesse do aluno pelo tema.

Sendo assim, o quadro acima apresenta o ponto de vista das professoras quanto ao interesse dos alunos diante da abordagem dos aspectos sócio-históricos da LP em sala de aula. As considerações das professoras são pontuais, como apresentamos a seguir.

A participantes 1, 3 e 6 comentaram que, normalmente, os alunos demonstram interesse pelo assunto tratado, em especial na dimensão da variação regional, como menciona P3, e que isso vai depender da abordagem e metodologia usadas em sala de aula. Ressalta-se que a variação regional costuma ser tema de maior discussão, em comparação às outras dimensões de análise da língua, corroborando o que aponta Faraco (2008). P6 apresenta informações mais positivas ao expor que os estudantes participam ativamente acerca dos aspectos sócio-históricos da língua. Assim, a professora cita algumas atividades praticadas dentro de sala de aula, a exemplo dos alunos discutirem ou

registrarem expressões, os modos de falar, as entonações de diversas regiões em que moraram. Ademais, ela vai além do que a questão propõe, e explica que aproveita esses momentos para trabalhar os efeitos do preconceito linguístico.

P2 expressa um ponto de vista interessante e diferente das outras professoras, ao observar que a mudança linguística não desperta curiosidade dos educandos; por outro lado, a variação é um assunto que demonstra ser alvo de curiosidade e interesse dos seus alunos.

Para P4, os alunos percebem a variação linguística existente no país, porém revela-se descontente com o ensino do tema ao expor que eles são “levados pelo meio a reforçar os vícios de linguagem e os neologismos da atividade”. Retoma-se a concepção de língua adotada por tal professora, pela confusão como ela depreende a sua posição pelo ensino tradicional, mencionado no primeiro quadro, o que reflete essa postura ao compreender que os alunos reforçam esses “vícios e neologismos”. De fato, os alunos apresentam hábitos de linguagem, como qualquer falante; nesse caso, cabe à escola trazer reflexões e questionamentos quanto às modalidades oral e escrita da língua e às situações interacionais em que tais hábitos são legítimos e eficazes, proporcionando aos alunos, de outra parte, o contato com usos linguísticos em que outras normas linguísticas são esperadas, indo além dos usos cotidianos “aceitos”, de modo que o aluno considere o grau de monitoramento (sócio)linguístico em que está inserido em cada momento. Depreende-se, assim, uma atitude purista da docente ante a língua, uma vez que os neologismos também são vistos negativamente por ela.

De forma breve, P5 observa que o interesse dos alunos é muito relativo, pois as turmas não recebem da mesma maneira o assunto, oscilando-se o interesse ou desinteresse pelo tema.

**Quadro 14** – Cotejo das respostas à questão 10.

<b>10 - Você julga que a comunidade escolar (pais, direção, coordenação, docentes de outras disciplinas etc.) preocupa-se com o preconceito linguístico e suas consequências no processo de ensino-aprendizagem?</b>	
<b>Professoras</b>	<b>Respostas</b>
<b>P1</b>	Não penso que haja essa preocupação de modo consciente, salvo algumas exceções.
<b>P2</b>	Percebo que a comunidade escolar como um todo tem uma grande preocupação e procuram ajudar, orientar e cobrar. Em relação aos pais, é uma preocupação menor, visto que ao cobrarmos dizem que não precisa ser tão enfatizado. O importante é, que no ambiente escolar, falamos sobre todas variantes e ressaltamos a importância de todas.

<b>P3</b>	Nunca percebi essa preocupação.
<b>P4</b>	De forma alguma, vejo distante professores que não são de áreas afins, pais de alunos e até mesmo alguns professores pertencentes da área da linguagem.
<b>P5</b>	Não vejo uma preocupação da comunidade escolar. São poucos interessados que discutem sobre o preconceito linguístico.
<b>P6</b>	Em relação à comunidade escolar, não tenho encontrado, pessoalmente, dificuldades nesse sentido, embora tenha ouvido vários relatos em que alguns pais reclamam do livro ou das atividades propostas por serem que, na escola, só se deve abordar a língua padrão.

**Fonte:** elaborado pelo autor.

Observamos que, a partir de Labov (2008[1972]), surge uma noção de preconceito linguístico, em que os falantes menos escolarizados, por exemplo, tenderiam a sofrer preconceitos pelo modo como se expressam linguisticamente. O efeito dos estudos labovianos repercutiu e fortaleceu-se na vertente da Sociolinguística Educacional que, dentre outros aspectos, confrontou crenças e preconceitos sobre a língua a partir de atividades e hábitos que desenvolvam a conscientização de professores e alunos diante dos fenômenos da variação e mudança na língua.

Dessa forma, acreditamos que essa postura de confronto ao preconceito linguístico não deve se ater somente aos professores de Língua Portuguesa, mas em conjunto com a comunidade escolar, a partir de discussões mais gerais sobre o assunto. Para tanto, o quadro acima apresenta o modo como as professoras observam a comunidade escolar quanto ao preconceito linguístico e suas consequências no ensino.

Para grande parte das professoras, a comunidade escolar não apresenta discussões a respeito do preconceito linguístico. As professoras P1, P3, P4 e P5 observam que a comunidade escolar não participa ou preocupa-se com o assunto do preconceito linguístico. Elas pontuam que são poucos os interessados ou, como afirma P3, quase nula a atuação da comunidade escolar voltada a essa discussão.

Por outro lado, P2 e P6 consideram que a comunidade escolar tem se preocupado com as consequências do preconceito linguístico, cobrando, auxiliando e orientando os debates no contexto escolar. No que concerne à postura contraditória, em relação ao restante da comunidade e dos pais sobre o ensino da variação e mudança linguísticas: há aqueles que defendem a irrelevância de ensinar tais conteúdos e fazem reclamações direcionadas aos livros e atividades que abordam os processos sociolinguísticos, visto que se apoiam na crença de que a *língua padrão* é a única a ser ensinada, como aponta P6.

**Quadro 15** – Cotejo das respostas à questão 11.

<b>11 - Na sua opinião, há pressão da mídia em geral quanto ao que se deve ensinar nas aulas de Língua Portuguesa? Há resistência da parte dela quanto à inserção de questões sociolinguísticas nos livros didáticos de língua portuguesa?</b>	
<b>Professoras</b>	<b>Respostas</b>
<b>P1</b>	Não acredito que haja essa pressão, ao menos de modo relevante.
<b>P2</b>	Não vejo pressão da mídia em relação à estas questões e nem resistência da mesma quanto à inserção de questões sociolinguísticas, que é muito positivo a meu ver.
<b>P3</b>	Não vejo isso na mídia. Creio que não.
<b>P4</b>	A mídia influencia muito na linguagem do telespectador, embora possa ser grande auxiliar no estudo da linguagem. Pode-se observar que a mídia faz várias críticas às pessoas que não dominam a norma culta. Nesse caso, cabe ao professor retratar com o aluno aprendiz o que é considerado certo e errado na sociedade.
<b>P5</b>	A mídia sempre interfere de modo negativo. Há uma resistência dela quando há inovações de conteúdos em livros didáticos. Geralmente, a mídia aponta os erros que cometemos.
<b>P6</b>	Sim. Sempre assistimos a comentários e discussões a esse respeito. É muito comum, inclusive, esse embate envolver linguistas renomados, que tentam explicar suas concepções em contraponto aos gramáticos. A mídia, evidentemente, pende e exige os conhecimentos e a aplicação do normativo, do padrão.

**Fonte:** elaborado pelo autor.

A mídia possui um papel importante na formação de opinião da sociedade. A partir dela, determinados pontos de vista e crenças acerca de algo podem ser reformulados e/ou ressignificados. Sobre a relação entre variação linguística e mídia, Scherre (2005) pontua que determinadas atitudes de jornais contribuem com crenças que desvalorizam o português falado no Brasil, em comparação com o português falado em Portugal, dando origem ao preconceito linguístico e à convicção de que não se fala e/ou se aprende o português *correto* no Brasil.

Quanto às interferências da mídia no ensino de Língua Portuguesa, em especial acerca da inserção de questões sociolinguísticas nos livros didáticos, metade das professoras não observam uma influência da mídia; já a outra metade posicionou-se de maneira oposta.

Em relação à resposta de P2, considera como muito positiva a relação da mídia com o ensino, não observando uma resistência do meio midiático quanto às questões sociolinguísticas. De modo contrário, P4 pontua que a esfera midiática influencia na maneira como os falantes se expressam e faz críticas aos usuários da língua que não

dominam a norma culta, cabendo ao professor apontar o que é certo e errado para a sociedade no que toca ao conhecimento da língua.

De fato, é inquestionável a influência do meio midiático no contexto escolar da LP. Preti (1998) comenta que nos últimos tempos o pensamento do homem foi influenciado pela mídia, pautando-se na necessidade de uma comunicação imediata, tendo a mídia organizado suas regras do bem dizer, sua norma linguística. Pensando nisso, a força do meio midiático auxiliou no trabalho com gêneros que circulam nesse ambiente, tornando-os objetos relevantes de ensino, mas também reforça, por vezes, os estereótipos linguísticos, levando ao preconceito linguístico

Também as participantes P5 e P6 consideram que a mídia interfere no ensino, inclusive P5 expõe que isso ocorre sempre de modo negativo, com resistência às inovações de conteúdo que o livro didático propõe e apontando os erros que os professores cometem. Na mesma perspectiva, P6 afirma que a mídia faz discussões a respeito da abordagem de estudos sociolinguísticos no ensino de LP, sendo comum observar linguistas renomados em contraposição aos gramáticos. Assim, ela elucida que a mídia tende a exigir os conhecimentos e a aplicação do normativismo linguístico, da norma-padrão.

De modo geral, essa subseção revela que o ensino-aprendizagem dos aspectos sócio-históricos da língua são objetos de confrontos por motivos que vão além de preocupações de formação ou de problemas teóricos. Faraco e Zilles (2015) contemplam que o ensino de variação linguística se depara com o senso comum, causando percepções e ira diante de discussões sobre o assunto, em especial, no contexto escolar.

Dessa forma, por ser um tópico que sucede questionamentos e avaliações negativas, sobretudo, por puristas gramaticais que, ao longo dos séculos, propagam ideias homogeneizadoras diante da língua, observamos que a comunidade externa, em especial os pais, são contraditórios aos estudos sociolinguísticos, além da influência da mídia que induz ideias contrárias à inserção desses conteúdos na disciplina de LP.

A partir da discussão, notamos que os alunos, em geral, apresentam interesse em relação ao assunto proposto, conseguem identificar as diferenças linguísticas, em especial, a regional, porém, em certas ocasiões, o conteúdo pode ser visto como desinteressante a depender da abordagem aplicada, como acentua algumas professoras.

Em relação à comunidade escolar, as respostas das professoras nos permitiram evidenciar que os pais se contrapõem ao ensino desse assunto, visto que, ainda, perpetuam um consenso de que cabe à escola somente ensinar a norma-padrão, resultado do espaço

secular da GT na sociedade e no contexto escolar. Ademais, metade das professoras observam que os outros membros da comunidade escolar, em geral, têm se comprometido com o preconceito linguístico, já a outra parte menciona que a preocupação é ínfima, sobretudo de professores da mesma área de formação.

Por fim, a respeito da mídia, há posicionamentos conflitantes sobre sua influência nas discussões sociolinguísticas em sala de aula. Há professoras que não observam influências do meio midiático no que toca à inserção de discussões sociolinguísticas em sala; por outro lado, outras professoras consideram que a influência no ensino de LP se dá de modo positivo, no sentido de auxiliar o trabalho com diferentes gêneros do meio, mas também por uma perspectiva negativa, apontando equívocos teóricos na implicação da norma-padrão como única a ser ensinada na escola.

#### 4.3.4 Professoras e o ensino dos aspectos sócio-históricos da língua

Nesta última subseção, tratamos das perguntas que giraram em torno da abordagem dos aspectos sócio-históricos da língua, finalizando com a apresentação de um quadro referente às perspectivas das professoras em relação ao ensino da variação linguística.

**Quadro 16-** Cotejo das respostas à questão 5.

<b>5 - Você considera importante a abordagem de aspectos sócio-históricos no ensino de língua portuguesa? Justifique</b>	
<b>Professoras</b>	<b>Respostas</b>
<b>P1</b>	Sim. Penso que seja crucial a exploração de tais aspectos, pois só é possível compreender a língua em sua realização concreta, considerando fatores históricos, ideológicos e sociais. No entanto, há momentos em que esses traços são colocados em segundo plano por questões didáticas; quando o objetivo é, por exemplo, fazer conhecer o funcionamento da língua na variedade de maior prestígio social.
<b>P2</b>	Sim, é importante conhecer a origem e as transformações linguísticas, porém acredito ser mais importante dominar a língua que estamos utilizando no momento.
<b>P3</b>	Sim, pois é importante saber que a língua é viva e está em constante evolução.
<b>P4</b>	Vejo como muito importante o conhecimento sócio-histórico no ensino de língua portuguesa. Pois, ao longo da vida o aluno aprendiz vai se deparar com várias situações comunicativas que vai exigir dele um conhecimento linguístico maior.
<b>P5</b>	Sim, acho interessante os alunos compreenderem as questões que permeiam a variação e a mudança nas palavras.

<b>P6</b>	Sim. Creio que os aspectos linguísticos estão intrinsicamente ligados às questões sócio-históricas e não tem como ter uma visão mais ampla da linguagem sem o estudo e a compreensão disso.
-----------	---

**Fonte:** elaborado pelo autor.

A partir do panorama geral das respostas, observamos que todas as professoras julgaram importante a abordagem dos aspectos sócio-históricos no ensino de LP.

Para P1, P4 e P6, é crucial a exploração dos aspectos sócio-históricos da língua, posto que a compreensão da língua só é possível, segundo as professoras, por intermédio da sua realização concreta, considerando fatores históricos, ideológicos e sociais. Desse modo, elas entendem a natureza social da língua e a necessidade de compreendê-la com vistas a capacitar o aluno a ter uma visão mais ampla do fenômeno da língua.

No entanto, P1 enfatiza que há momentos em que esses traços são colocados de lado, quando o objetivo é “fazer conhecer o funcionamento da língua na variedade de maior prestígio social”. Aqui se explica porque ela afirmou ter mais de uma concepção de língua, ao mencionar que segue a língua como atividade social, porém por razões didáticas ela se utiliza de outras concepções, como apresentado no primeiro quadro, considerando que ao ensinar essa variedade de prestígio, a professora se distancia dos aspectos supramencionados. Nessa ocasião, retoma-se o problema que o docente se depara em como proceder à abordagem dos aspectos sócio-históricos da língua, tendo que privilegiar a norma-padrão. Trata-se de uma tradição gramatical que se fortaleceu ao longo do tempo, não sendo fácil romper com práticas de ensino tão antigas

A respeito de P2, verificamos que, em suas respostas, tem valor diferenciado o tratamento da variação e da mudança linguísticas. Para ela, é importante conhecer a origem e as transformações da língua, todavia ela julga ser mais essencial “dominar a língua em seu estado atual”, privilegiando a variação linguística. Essa justificativa assemelha-se à resposta de que os alunos demonstram mais interesse pela variação linguística atual.

De forma breve em sua resposta, P3 justifica que os fenômenos são importantes porque é preciso saber que a “língua é viva e está em constante mudança”. A respeito dessa consideração, precisamos problematizar a afirmação de que a língua está em constante mudança. É possível que a docente esteja se referindo às variações linguísticas, usando o substantivo mudança em seu sentido amplo de modificação, alteração e não de substituição de uma forma por outra ao longo da história da língua. No entanto, é preciso retomar que a mudança é um aspecto lento e gradual no sistema linguístico, depende de

fatores tanto linguísticos quanto extralinguísticos que impulsionam ou barram as mudanças na língua (FARACO, 2002).

P4 observa a importância dos aspectos sócio-históricos no ensino da língua a partir das diversas situações comunicativas com que o aluno se depara ao longo da vida. A partir disso, os alunos teriam um “conhecimento linguístico maior. De modo semelhante, P6 acredita que o estudo desses aspectos contribui para uma formação ampla da língua, sendo indispensável a sua abordagem em sala de aula, dado que esses aspectos sociolinguísticos estão intrínsecos ao sistema linguístico, como observa a professora.

P5 acha relevante os alunos compreenderem as “questões que permeiam a variação e mudança das palavras”. A resposta foi bastante objetiva e pareceu restringir a variação e mudança linguísticas ao plano lexical, limitação já apontada por Faraco (2008) e Bagno (2007) quanto ao estudo da variação e mudança linguísticas se dá especialmente no nível lexical da língua.

**Quadro 17** - Cotejo das respostas à questão 6.

<b>6 - Como você aborda a temática da variação e mudança linguísticas nas suas aulas?</b>	
<b>Professoras</b>	<b>Respostas</b>
<b>P1</b>	Explorando as diferentes manifestações linguísticas nos diferentes contextos de produção. É realizada a análise de textos, suas peculiaridades no que diz respeito às marcas dessa variação, observando os diferentes aspectos que permitem perceber a situação da produção de textos.
<b>P2</b>	Através de textos dos séculos XII, como as cantigas trovadorescas e assim sucessivamente fazendo leituras, traduções e comparações. Em relação à variação linguística fazemos pesquisas e análises de textos e conversas.
<b>P3</b>	Através de charges, piadas, contos, poemas, ou seja, por meio dos gêneros textuais.
<b>P4</b>	Abordo de forma variada e real, destacando os diversos falares das regiões brasileiras, retratando as diferenças e observando em termo de linguagem não há um falar mais certo ou errado, há diferenças linguísticas. Tento fugir do preconceito linguístico fazendo com que o aluno passe a respeitar a variação da língua que existe no Brasil.
<b>P5</b>	Eu trago material extra para explicar os assuntos da variação e mudança linguísticas. Pois o livro didático não aborda de modo eficaz esses assuntos. É muito reduzido.
<b>P6</b>	Primeiramente, aplico uma aula expositiva, iniciando com leitura de texto diversos e tecendo discussões com os alunos. Em seguida, estudamos os tipos de variações que a língua apresenta. Em termos de fixação de conteúdo, proponho exercícios, produção de textos, mais leituras, músicas e apresentações em slides.

**Fonte:** elaborado pelo autor.

A princípio, cada professora apresenta uma abordagem diferente diante dos aspectos sócio-históricos da língua. No entanto, há que se observar alguns aspectos comuns nas respostas, que direcionam abordagens genéricas do conteúdo, a exemplo de desenvolvimento de atividades como leitura, análise e produção de textos diversos, que todavia não especificam o tratamento dos fenômenos. Por outro lado, é importante salientar em P4 a necessidade de se considerar a realidade linguística do Brasil na abordagem dos fenômenos e destacar a resposta de P2, que explicita, em especial, o modo como costuma trabalhar a mudança linguística em suas aulas.

A começar com P1, que menciona a análise das marcas das variações em diferentes manifestações linguísticas, com base no seu contexto de produção. A professora procura evidenciar e relacionar as marcas de variação em relação ao contexto de produção linguística, de modo que possibilitar auxiliar alunos a compreenderem o caráter dinâmico da língua.

P2 apresenta ideias interessantes para cada fenômeno. Para o trabalho da mudança linguística, menciona a utilização de textos da Literatura, com atividades de textos do século XII, a exemplo das cantigas trovadorescas, de forma a conduzir leituras, traduções e comparações entre as formas linguísticas ao longo do tempo. A respeito da abordagem da variação linguística, a professora menciona a realização de pesquisas e análises de textos e conversas para abordar tal assunto.

P3 trabalha os aspectos sócio-históricos da língua por intermédio de gêneros discursivos e, dentre alguns exemplos, cita os seguintes: charges, piadas, contos e poemas. É oportuno questionar, em especial, a eficácia do gênero piada como forma de tratar um conteúdo complexo como o da variação linguística. Bortoni-Ricardo (2004) aponta, por exemplo, que no momento de abordagem da variação linguística, o professor precisa intervir de modo consciente e desprendido do caráter estrito da GT diante da pluralidade de normas linguísticas em que se encontram seus alunos, haja vista essas discussões envolverem preconceito social e cultural acerca dos usos estigmatizados da língua. Nesse caso, acreditamos que a piada deve ser trabalhada com vias a conduzir as reflexões dos alunos para o respeito à pluralidade, caso contrário, deveria ser evitada no tratamento do tema.

Sublinha-se a abordagem de P4, posto que alguns paradoxos estiveram presentes em suas respostas ao longo do questionário, como ao expressar que a sua concepção de língua é a tradicional, contrapondo-se à sua postura diante da abordagem dos fenômenos

em discussão. No quadro acima, a professora é única a mencionar que em sua abordagem considera a diversidade dos falares brasileiros, de forma a retratá-los não de modo dicotômico, certo e errado, mas como diferenças linguísticas, ideia central no âmbito da Sociolinguística Educacional. Ademais, menciona o preconceito linguístico, conduzindo seus alunos a respeitarem as variações linguísticas brasileiras, dando destaque ao regionalismo.

P5, por sua vez, menciona que leva atividades extras para explicação dos fenômenos, reafirmando a ineficácia dos livros didáticos em discutir o assunto.

Por fim, P6 apresenta passo a passo a sua aula. A professora inicia suas aulas com leituras de textos diversos sobre o assunto, de forma a tecer comentários a respeito juntamente com os alunos. Após isso, menciona que os tipos de variação linguística são estudados, com propostas de atividades, produção de textos, músicas e a apresentação de slides.

**Quadro 18** – Cotejo das respostas à questão 13.

<b>13 - Em sua opinião, como deve ser a abordagem da variação linguística no ensino de LP para que as normas ditas coloquiais não sejam estigmatizadas no âmbito escolar e, por conseguinte, no plano social?</b>	
<b>Professoras</b>	<b>Respostas</b>
<b>P1</b>	Deve-se evitar as classificações engessadas, categorias e os exemplos que tendem a estereotipar, às vezes, com exageros essas classificações. Para isso é sempre positivo fazer uso de uma gama de textos variados capazes de ilustrar as mais diversas manifestações da língua portuguesa.
<b>P2</b>	Acredito que através das conscientizações, pesquisas, leituras e rodas de conversas, buscando sempre valorizar a diversidade ressaltando desta forma a importância de todas.
<b>P3</b>	Mostrar as variedades inclusive dentro da sala de aula que possuem uma diversidade regional. Mostrar que não há certo ou errado, mas sim uma língua oficial que deve ser usada em determinadas ações.
<b>P4</b>	Partindo da realidade do aluno, das pessoas com quem eles convivem e do meio contextual que vivemos. Podemos observar que com retratação de várias concepções de linguagem pode facilitar para o aluno entender a variedade linguística. Saber que quando há comunicação entre os falantes trabalha-se a linguagem. E que é importante adequar o momento e a situação da fala vivida.
<b>P5</b>	O assunto deve ser mais claro nos livros didáticos, ser bastante trabalhado por todos os professores, não sendo exclusivo ao professor de língua portuguesa. Assim, espera-se que os alunos saibam se inserir linguisticamente na sociedade. Acredito que criar projetos para discutir nas escolas sobre esses assuntos, desde o começo do ensino fundamental até o ensino médio.
<b>P6</b>	Essa abordagem deve esclarecer que a Língua Portuguesa é uma só, é única, mas apresenta diversos aspectos e nenhum deles é inferior ou

	superior ao outro. São verdadeiramente aspectos que devem ser considerados e respeitados, conforme o lugar, a posição em que se ocupa, a situação comunicativa, a questão econômica. Enfim, é necessário esclarecer que o preconceito linguístico existe sim, mas que ele não tem razão de ser e deve ser combatido.
--	--

**Fonte:** elaborado pelo autor.

Para finalizar esta subseção, o quadro acima apresenta as opiniões das professoras acerca do modo como o ensino da variação linguística pode ser articulado com a desconstrução de estigmas e preconceitos que circunscrevem as normas ditas coloquiais. Por um olhar panorâmico, observamos algumas contribuições pertinentes, com propostas que levam em consideração a diversidade linguística, postura diferente da observada no quadro anterior, em que não há menção, na maioria das respostas, à diversidade linguística no tratamento acerca dos aspectos sócio-históricos da língua.

De acordo com P1, para uma abordagem da variação linguística desvinculada das estigmatizações linguísticas, devem ser evitadas classificações engessadas e exemplos de textos que tendem a estigmatizar os usos da língua. Para tanto, a professora aposta no uso de textos variados, capazes de ilustrar as mais diversas manifestações da língua portuguesa.

P2 expõe ideias para criar caminhos de conscientização com a realização de pesquisas, leituras e, sobretudo, rodas de conversas para dialogar a respeito dos aspectos sócio-históricos da língua, valorizando-se a diversidade linguística e ressaltando a importância de todas as manifestações linguísticas.

Segundo P3, é preciso mostrar as variedades presentes dentro da sala de aula, em especial retratando a diversidade regional. Para tanto, ela menciona que se deve romper com a ideia do certo e errado e evidenciar que há uma língua oficial, a qual é usada em determinadas ocasiões. Nesse ponto, entende-se que a docente fez uso do termo *língua oficial* para referir-se à uma norma a ser usada em ambientes formais e mais monitorados.

A respeito desse termo, Bagno (2015) explica que o seu uso está relacionado a fins governamentais, jurídicos e administrativos, atribuído por um status legal na Constituição Federal do Brasil e, também, por ser esta a norma linguística ensinada no sistema público de ensino brasileiro. Porém, o conceito carece de cuidado ao ser discutido em sala de aula, porque possibilita a crença na equivalência semântica entre língua oficial e norma-padrão. Dito de outra forma, há uma língua oficial, ou seja, a Língua Portuguesa, todavia ela é constituída por inúmeras variedades, não possuindo um uso único.

Resposta similar percebe-se em P6, ao propor que a Língua Portuguesa “é uma só, é única, mas apresenta diversos aspectos e nenhum deles é inferior ou superior ao outro”. A professora compreende que aspectos, a exemplo do lugar e posição que o falante ocupa, da situação comunicativa, da questão econômica etc., precisam ser articulados quando se aborda língua, sobretudo no combate ao preconceito linguístico.

No entanto, a ideia que sustenta a LP como sendo única induz compreender que língua e norma apresentam conceitos similares. Mattos e Silva (2011) e Lucchesi (2006), a partir do contexto sócio-histórico da LP, demonstram que não há uma língua portuguesa representada como única, ou nunca houve, devido a razões políticas, educacionais e culturais que constituíram uma clivagem sociolinguística na sociedade brasileira, estabelecendo o distanciamento entre os usos do português brasileiro em dois grandes polos: o culto e o popular, com suas diferenças em níveis lexicais, morfossintáticos, bem como avaliativas.

P4 pontua algumas ações interessantes, a começar pela importância de o professor partir da realidade do aluno, do contexto do seu cotidiano, no ensino de LP, proposta crucial da Sociolinguística Educacional. A professora menciona retratar os diferentes pontos de vista acerca da língua para que o aluno apreenda a variação linguística, como também correlacione o princípio da adequação linguística à manifestação da língua, aspectos que se contrapõem à “base tradicional” que a professora diz adotar.

Para P5, o assunto deve ser mais claro nos livros didáticos, ser bastante trabalhado por todos os professores, não sendo exclusivo ao professor de Língua Portuguesa. Para além do olhar voltado ao LD, a professora comenta a respeito da criação de projetos que visam a debater nas escolas sobre esses assuntos, de forma a ser abordado desde o começo do ensino fundamental até o ensino médio.

Ao finalizar esta subseção, depreendemos que, em um plano macro, a variação linguística está presente na abordagem das professoras, todavia a mudança linguística é um assunto ausente para maioria das respostas, sendo que apenas uma delas explícita a abordagem do fenômeno em suas aulas. Desse modo, é perceptível que, apesar de conferirem a importância dos estudos sócio-históricos da língua para o ensino de LP, as abordagens das professoras estão ausentes de um aprofundamento teórico e prático da Sociolinguística.

De início, observamos ser positivas as considerações das docentes acerca da importância do conteúdo em sala de aula, a partir de justificativas que visam a direcionar

a compreensão ampla da língua, em razão de capacitar o aluno a adequar-se às diferentes situações sócio-interacionais.

No entanto, a abordagem das professoras não leva em conta o aprofundamento das discussões sociolinguísticas. No trabalho com os fenômenos, grande parte das professoras mencionam somente atividades genéricas como produção de texto, leituras de diferentes tipos de texto, porém sem mencionar tópicos essenciais, a exemplo da diversidade linguística, do preconceito linguístico, do valor social que as variações implicam na sociedade, ou do diálogo com propostas da oralidade, aspecto totalmente ausente ao longo da análise.

Com exceção às propostas de trabalho acima, apenas P2 foi a única a mencionar o trabalho com a mudança linguística, a partir de atividades da área literária, a exemplo das cantigas trovadorescas, para demonstrar as diferenças entre variantes do português ao longo tempo. Outro ponto positivo é a menção que P4 faz ao trabalho com os diferentes falares brasileiros, reforçando a ideia de representá-los como diferenças linguísticas, contrapondo-se à dicotomia do certo e errado.

Dessa forma, a análise do questionário nos permitiu evidenciar que as percepções das docentes demonstram uma distância de um cenário referente às propostas da pedagogia da variação linguística. À medida que as professoras avaliam e creem que o ensino da variação linguística é importante para a ampliação da competência comunicativa do aluno, bem como argumentam que trabalham com tais processos em sala de aula, inclusive, a partir dos gêneros discursivos, elas não apresentam métodos e abordagens mais consolidados e lúcidos para atuar com a diversidade linguística. Essa falta de instrução mais adequada em lidar com os processos sociolinguísticos em sala de aula é o que vem apontando Martin, Vieira e Tavares (2014) como um dos problemas do ensino não eficaz da diversidade linguística, ou seja, a dificuldade de tratar o assunto com uma firmeza teórica-pedagógica e também sensível da heterogeneidade linguística. Soma-se a esse cenário a ausência dos LDs acerca do assunto, assim como problemas a exemplo da falta de formação sociolinguística dos professores e da posição da comunidade escolar e da mídia que se contrapõem à abordagem da temática.

Ao fim ao cabo, há um longo caminho para um ensino afinado às propostas sociolinguísticas. Para além das opiniões das professoras expostas no último quadro, com atividades de roda de conversa ou de projetos que incluam todas as séries, refletimos outros caminhos necessários para o ensino de LP, a exemplo da adoção teórico-reflexiva da língua que leve em conta a heterogeneidade linguística como aspecto central no ensino

de LP, uma vez que considerá-la por essa perspectiva contribui para que o professor se capacite conscientemente diante das diferentes manifestações sociolinguísticas dos seus alunos. Nesse ínterim, há de considerar outros pontos, a exemplo do aprimoramento da prática profissional do professor de LP, o qual requer apoio teórico e prático da Sociolinguística, de melhores recursos didáticos e qualificação do conhecimento de técnicas didático-pedagógicas referentes às propostas da Sociolinguística Educacional, além dos pressupostos e resultados dos estudos da Sociolinguística Variacionista, bem como, em um panorama amplo, uma mudança de hábito cultural da escola diante do preconceito linguístico, como aponta Bortoni-Ricardo (2005).

## PALAVRAS FINAIS

Os estudos da Sociolinguística, em especial da Sociolinguística Educacional, contrapuseram-se a paradigmas teóricos e pedagógicos nos últimos anos, principalmente em relação ao ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Suas premissas teóricas e pedagógicas possibilitaram outra forma de olhar a língua e seu ensino, expondo o caráter heterogêneo, mutável e dinâmico da língua, bem como o respeito à diversidade e à legitimação de todas as manifestações linguísticas como constitutivas da língua.

Na esteira dessa perspectiva, dois processos são intrínsecos à língua: a variação e a mudança linguísticas, que, neste trabalho, foram referidos como aspectos sócio-históricos da língua. Respaldados pela Sociolinguística Educacional, assumimos ser essencial a abordagem efetiva destes processos no contexto escolar, com vistas a assegurar que o professor e os alunos saibam lidar com as diferentes normas linguísticas coexistentes e suas consequências sociais, culturais e políticas nas mais diversas situações interacionais, sobretudo auxiliando os alunos acerca do domínio das normas de prestígio conforme as situações reais de uso.

Dessa maneira, esta dissertação teve como objetivo analisar e problematizar o espaço dedicado aos aspectos sócio-históricos da língua, em especial o tratamento da variação e mudança linguísticas, no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, em particular no Ensino Médio (EM) de escolas públicas estaduais da cidade de Catalão-GO. Para contemplar esse objetivo, além das discussões teóricas acerca da Sociolinguística Educacional, optou-se por realizar a análise de três *corpora*: i) documentos oficiais norteadores do ensino de LP; ii) duas coleções de livros didáticos aprovados pelo PNLD (2018) e utilizadas pelas professoras participantes da pesquisa; iii) questionário aplicado a seis professoras, da rede estadual de ensino, com um total de treze (13) perguntas.

Para a realização da análise desse material, levantamos e afirmamos a seguinte hipótese: a ausência ou a presença inexpressiva de aspectos sócio-históricos da língua no material de análise resulta na reprodução de concepções equivocadas sobre a própria língua, reproduzindo o prescritivismo oriundo da gramática tradicional e ainda presente no contexto do ensino de Língua Portuguesa.

Tais aspectos apresentaram-se de forma diferenciada nos documentos oficiais, nos livros didáticos e nos questionários das professoras, aqui analisados. Em suma, os estudos sobre a variação linguística estão mais presentes nos *corpora*, em detrimento da mudança

linguística que, na maior parte, revelou-se inexpressiva. Ainda assim, os processos sociolinguísticos não assumem uma dimensão significativa, recebendo um tratamento conciso e não muito claro, tanto nos documentos oficiais, livros didáticos quanto na percepção das professoras participantes.

Em primeiro lugar, os documentos oficiais de ensino apresentam orientações amplas acerca da variação linguística. Foi possível conferir que essa temática é encontrada nas propostas do conteúdo curricular, bem como nas disposições gerais da disciplina de LP que apontam para a importância do trabalho com a diversidade linguística. Por outro lado, as referências acerca da mudança linguística são ínfimas ou quase nulas, limitando-se a uma perspectiva sincrônica da língua, com exceção das orientações do PCN+, em que há uma preocupação com a diacronia da língua e o seu ensino na sala de aula.

Nota-se que os documentos estão amparados pelos pressupostos bakhtinianos, com ênfase no conceito de língua como interação verbal. Desse modo, as práticas de ensino direcionaram a abordagem dos fenômenos linguísticos a partir do contexto interacional, estabelecendo os gêneros do discurso como meio para realização de tal proposta. Apesar de ser focalizada a importância do trabalho com o uso da língua em suas modalidades oral e escrita em sala de aula, não há abordagens claras que elucidam o modo de encarar a heterogeneidade linguística, em relação ao que propõem os PCNEM, o guia do PNLD e o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás.

Em especial nas orientações do PCN+, documento auxiliar dos PCNEM, é notória uma atenção redobrada aos estudos sociolinguísticos. Conferimos, ao longo do documento, discussões sociolinguísticas, apresentando propostas a exemplo do combate ao preconceito linguístico, da noção de certo e errado, da avaliação social das variedades em textos orais e escritos, dentre outras propostas que encaminham para um ensino mais preocupado com o caráter heterogêneo da língua e seu ensino em sala de aula.

Nesse seguimento, a BNCC segue as mesmas orientações teóricas e pedagógicas dos documentos mencionados acima. Desse modo, é positiva a sua perspectiva sociolinguística, porque é o primeiro documento a explicitar a língua como fenômeno totalmente social, histórico, dinâmico e sensível diante das identidades linguísticas de suas comunidades de fala. O documento expõe que a partir dessa concepção de língua, o ensino da variação é essencial, atribuindo a ela uma abordagem científica, a qual deve orientar a análise das variações sob as diferentes dimensões e níveis da língua, incluindo-

se a abordagem do *português brasileiro* a partir da comparação entre o uso de gramáticas contemporâneas e normativas.

Ao concluir a análise dos documentos oficiais, depreendemos o caráter político que esses documentos representam ao sistema educacional, em especial, no que se refere à língua portuguesa. De modo a apresentar as principais orientações de ensino, conferimos que essas políticas linguísticas acompanham as propostas das vertentes linguísticas, porém ainda acentuam o ensino da variação linguística como conteúdo específico, muitas vezes destoado e limitado de outras práticas, a exemplo da leitura e da produção de texto, o que parece não atender plenamente ao propósito de prover aos alunos a segurança e domínio linguístico conforme os diferentes papéis sociais que lhes são atribuídos.

A falta de orientações precisas em torno dos aspectos sócio-históricos no ensino de LP impacta na construção de um ensino que não se baseia na pedagogia da variação linguística, o que, de certa forma, compromete o trabalho com a diversidade linguística. Essa ausência de diretrizes mais específicas atinge também os conteúdos presentes nos livros didáticos.

No que diz respeito à análise dos livros didáticos, conferimos que ambas as coleções analisadas abordam os aspectos sócio-históricos da língua, visto que é um dos critérios estabelecidos pelo guia do PNLD. Porém, há que se considerar que essa abordagem é ínfima e isolada nos materiais analisados, o que consideramos ser essencial a complementação com outros recursos.

Durante a análise, foi perceptível um padrão no modo como os livros tratam o conteúdo. Os assuntos relativos à variação e à mudança são restritos ao primeiro ano do Ensino Médio; em relação ao segundo e terceiro anos, os conteúdos são retomados em determinados capítulos referentes a estudos gramaticais e em algumas seções de produção de texto. É comum um capítulo próprio para a introdução e discussão dos processos, concentrando uma parte teórica e propostas de atividades acerca dos fenômenos. Dentro desse capítulo, observam-se ambos os processos sociolinguísticos, porém a variação linguística é a mais abordada, em comparação com a mudança linguística, às vezes subentendida como um subtipo de variação, a saber, de natureza diacrônica.

Outro ponto a ser destacado é a abundância de atividades que destoam dos pressupostos da Sociolinguística Educacional. Destacamos algumas formas de tratamento da variação linguística ao longo das coleções didáticas o que, em certas ocasiões, atrapalham uma abordagem eficaz. Para exemplificar, conferimos atividades de cunho

satírico, a partir do uso de tirinhas que, apesar de ser lúdicas, reforçam estereótipos de determinados usos linguísticos que destoam da norma-padrão; outro exemplo é encontrado em atividades baseadas em uma perspectiva da gramática normativa, com ênfase na norma-padrão, desconsiderando as discussões teóricas apresentadas no capítulo específico. Tais situações, além de outras apresentadas, reforçam um estigma no ensino desses processos, tanto pelo modo isolado com que se apresentam quanto pela escassez de atividades que contribuam com uma análise reflexiva sobre o assunto.

Por fim, a análise do questionário aplicado às professoras nos permitiu evidenciar alguns apontamentos que envolvem a abordagem dos aspectos sócio-históricos no ensino de Língua Portuguesa. Cada professora apresenta uma realidade diferente, pois elas são colocadas à frente de diversas barreiras, tanto teóricas quanto didáticas e estruturais, porém são perceptíveis pontos que convergem nas respostas das professoras.

Na primeira subseção, conferimos que as professoras demonstram diferentes concepções de língua, porém é possível concluir que todas depreendem o caráter heterogêneo da língua, valendo-se do contexto de uso. Tratando-se da sua formação, algumas delas apontam a ausência de formação eficiente no que toca aos estudos sociolinguísticos.

Em relação aos livros didáticos, as professoras apontaram os seguintes aspectos: (i) não apresentam uma abordagem eficaz dos processos sociolinguísticos, por conseguinte, elas precisam valer-se de outros recursos para suprir suas lacunas; (ii) os gêneros discursivos são os principais elementos que elas levam em conta no processo de escolha do material; (iii) há problemas terminológicos acerca das normas e suas variantes, apontamento também presente na seção de análise dos livros didáticos.

A comunidade escolar e a mídia foram pautas de análise das percepções das professoras. Nesta subseção, depreendemos que os alunos costumam demonstrar interesse pelo assunto dos fenômenos sócio-históricos da língua, porém barreiras são encontradas. Dentre as respostas acerca da comunidade escolar, observamos que as professoras citam, em especial, os pais como sujeitos que se contrapõem à abordagem dos conteúdos sociolinguísticos, dado que se apoiam, ainda, na crença de um ensino normativista da língua, cabendo ao espaço da escola a exclusividade da norma-padrão. Além disso, observamos perspectivas diferentes quanto às influências da mídia na proposta de ensino dos processos, sendo que algumas observam como algo positivo, pois auxiliam no ensino da norma culta; por outro lado, outras veem como aspecto negativo,

visto que ela inibe e refreia as discussões da temática sociolinguística dentro do contexto escolar.

Por fim, a última subseção evidencia que as professoras consideram importante o ensino dos aspectos sócio-históricos da língua. Suas justificativas giram em torno da necessidade de oferecer suporte teórico ao aluno na construção da sua competência comunicativa, com vistas a ter uma visão ampla dos fenômenos linguísticos. Ademais, uma outra questão permitiu contemplar o modo como as professoras trabalham os fenômenos sociolinguísticos. As participantes listaram atividades genéricas como leitura, análise e produção de textos diversos, com exceção de uma das professoras, que mencionou a abordagem da diversidade e do preconceito linguístico.

A respeito de uma abordagem menos preconceituosa das normas estigmatizadas no contexto escolar, as professoras enfatizaram a necessidade de reflexão e discussão acerca da diversidade linguística, desenvolvendo-se rodas de conversa e projetos sobre o assunto.

À face do exposto, consideramos ter cumprido todos os objetivos propostos para esta dissertação e, portanto, podemos afirmar que, ao contemplar a análise em conjunto das partes, a mudança linguística é um tópico que tem pouco espaço nos *corpora* e de pequeno interesse; já a abordagem da variação linguística faz-se presente no ensino de Língua Portuguesa, porém desacompanhada de uma reflexão mais aprofundada sobre o funcionamento da variação e da mudança linguística.

Depreendemos que há um discurso acerca da diversidade linguística nos documentos oficiais de ensino. No entanto, avistamos um cenário que revela dificuldade para um tratamento eficaz dos aspectos já mencionados. Alguns dos problemas são de natureza teórica e terminológica, como a constante falta de discernimento entre norma culta e norma-padrão e a ausência de uma abordagem da mudança linguística, de seus apontamentos metodológicos e didáticos. Ademais, tais problemas também são encontrados nos livros didáticos e nas avaliações das professoras participantes, com o pequeno espaço em relação ao assunto ou a partir de propostas de atividades que reforçam estereótipos de usos linguísticos, bem como a partir de crenças e hábitos de sujeitos da comunidade escolar que compactuam, ainda, com uma imagem normativista sobre o ensino da língua.

Vale ressaltar que também despontam perspectivas de que os estudos sociolinguísticos estão sendo fortalecidos. Presenciamos documentos oficiais, a exemplo da BNCC e dos PCN+, que apresentam olhares para o trabalho com a heterogeneidade da

língua, envolvendo procedimentos de reflexão e de análise sociolinguística sobre a língua. Além disso, observamos que as professoras abordam os aspectos sócio-históricos da língua, procurando aprimorar os conteúdos presentes nos livros didáticos, e apoiando-se nos diferentes gêneros discursivos.

Na medida em que observamos aspectos positivos e negativos na abordagem da língua pelo viés dos aspectos sócio-históricos, avistamos um longo caminho para alcançar um ensino produtivo, democrático e plural da Língua Portuguesa. Em vista disso, argumentamos em favor do ensino de LP com base em uma concepção de língua que contemple a heterogeneidade. Soma-se a isso, outros fatores como tornar os assuntos da variação e mudança linguísticas acessíveis ao público, tornar o assunto amplo de discussão na sociedade, como aponta Faraco (2008), assim como a necessidade do reforço à instrumentalização sociolinguística do professor de LP, cuja finalidade seja capacitá-lo a reconhecer, em uma relação teoria e prática, a realidade de usos do português brasileiro, como menciona Mattos e Silva (2006).

Em virtude disso, a pesquisa pôde acentuar a importância dos processos da variação e a mudança linguísticas no ensino de LP, para que, a partir do trabalho com a heterogeneidade da língua na sala de aula, seja possível capacitar o aluno a dominar as variedades e a adequar o uso que faz da língua aos diferentes espaços sociais em que esteja inserido, bem como o possibilite a ler textos de sincronias passadas e entender como as normas foram constituídas nas diferentes épocas, ou seja, compreender o funcionamento da língua hoje e no passado.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; ABAURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. v. 1, 2 e 3. Editora Moderna, 2016.

ALKMIN, Tânia. Sociolinguística – parte 2. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, volume 1. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 23-50.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; DAMACENO, Taysa Mercia dos S. Souza. **Revista de Estudos da Cultura**. n. 7, p. 83-92. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6557>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BAGNO, Marcos. Norma linguística & preconceito social: questões de terminologia. Veredas — **Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 71-83, 2001.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

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

BAGNO, Marcos. **Gramática: passado, presente e futuro**. Curitiba: Aymará, 2009

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

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAGNO, Marcos. **Objeto língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística brasileira. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>>. Acesso em: 20 mar 20

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 13 ed. São Paulo: HUCITEC, 2012.

BABORSA. Afranio Gonçalves. Variação linguística no curso de letras: práticas de ensino. In: ZILLES, Ana Maria; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 249-286.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguística & Ensino**, v. 7, n. 1, 2004, p. 123-156. disponível em: >  
[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G\\_Ana\\_Maria\\_Barcelos2.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf)> Acesso em: 20 fev. 2020.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: \_\_\_\_\_; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BENVENISTE, Emile. **Problemas de linguística geral I**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005a, p. 37-46.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b, p. 47-66.

BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos linguísticos**. 9 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1986.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. **Crenças e atitudes linguísticas: um estudo dos róticos em coda silábica no norte do paraná**. 2013. Tese (doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. A importância dos estudos de crença e atitudes para a sociolinguística. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 18, p. 102-131, 2015. Disponível em: <  
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/20327>> Acesso em: 10 fev 2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da República**

**Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 jan. 1939. Seção 1. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 maio. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia do livro didático PNLD 2018: Língua Portuguesa – ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: área de ensino Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 20 mar 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: base legal**. Brasília: MEC/SEF, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 20 mar 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Secretaria de educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. Disponível em: <[http://www.vdl.ufc.br/aprendizagem\\_mediada/lucianasalgado.pdf](http://www.vdl.ufc.br/aprendizagem_mediada/lucianasalgado.pdf)> Acesso em: 20 abr 2020.

BRASIL. Presidente da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 15 abr de 2020

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua e tradição gramatical**. 1997. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

BUNZEN, Clécio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CAMACHO, Roberto Gomes. Norma e preconceito social. **Web – Revista SOCIODIALETO**, Campo Grande, v.1, n. 6, p.1- 15, 2012.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística – parte 2. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, volume 1. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012a, p. 51-84.

- CAMACHO, Roberto Gomes. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola, 2013.
- CAMÂRA JR. A Linguística brasileira. In: NARO, Antony Julius (Org.). **Tendências atuais da linguística e da filologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1976.
- CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, Marcos *et al.* **Linguística da norma**. Edições Loyola, São Paulo, 2002, p. 27-36.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2016.
- CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Assis Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**, v. 1, 2 e 3. Editora Saraiva, 2016.
- CHOSMKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.
- COELHO, Braz José. Norma Linguística. In: \_\_\_\_\_. **A comunicação verbal e suas implicações didático-pedagógicas**. 3. ed. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005. p. 67-82.
- COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.
- COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- COELHO, Paula Maria Cobucci Ribeiro. **O tratamento da variação lingüística nos livros didáticos de português**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- COELHO, Paula Maria Cobucci Ribero. **Contribuições da sociolinguística educacional para materiais de formação continuada de professores de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- CORREA, Djane Antonucci. Política linguística e ensino de língua. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, p. 69-75, 2009.
- CORREA, Djane Antonucci. Práticas linguísticas e ensino de língua: variáveis políticas. In: CORREA, D. A. (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. v. 1. Campinas: Pontes, 2014. p. 21-37.
- CORREA, Djane Antonucci. Reflexões sobre política linguística e ensino de línguas: configurações de língua(gem) que orientam a formação inicial de professores. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, n. 46 (2), p. 561-576, 2017. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1743>>. Acesso em: 20 fev. 20

COSERIU, Eugenio. **Teoria da linguagem e Linguística Geral**: cinco estudos. Rio de Janeiro/São Paulo: Presença/Edusp, 1979.

COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MARTELLOTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 113-126.

CUNHA, Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antônio; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Linguística. In: MARTELLOTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 15-30.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça; OLIVEIRA, Luís Carlos de. A reeducação sociolinguística na sala de aula. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, n. 16, 2004. p. 1-19.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG**. 2007 Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

CYRANKA, Lucia. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. **Ensino de português e sociolinguístico**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 133-156.

DIONISIO, Angela Paiva. Variedades Linguísticas: Avanços e Entraves. In: \_\_\_\_\_.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 75- 88.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**. vol.21, n.70, pp.63-79. 2000. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302000000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302000000100005&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 12 mar. 20

DUARTE, Sirlene. A noção de norma linguística segundo Eugênio Coseriu. **Linguagem – Estudos e Pesquisas**, Catalão, v. 1-2, 2001, p. 155-164. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/lep/article/view/32634>> Acesso em: 22 fev 2020.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação lingüística. In: FARACO *et al.* **A relevância social da linguística**: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 21-50.

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

FARACO, Carlos Alberto. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Orgs.) **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos, volume 3. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 27-52.

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

FARACO, Carlos Alberto. **História sócio-política da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Para conhecer a norma linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FAULSTICH, Enilde. Planificação lingüística e problemas de normalização. **ALFA**, São Paulo, v. 42, p. 247-268, 1998.

FILHO, João Cardoso Palma. As mudanças curriculares na década de 1980: uma análise da proposta curricular de língua portuguesa para o ensino fundamental. In: 15º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 2005, Campinas. **Anais do 15º COLE**. Campinas: Unicamp / PUC-Campinas, 2005. Disponível em: < [http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_antteriores/anais15/index.htm](http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais15/index.htm)> Acesso em: 20 jan 2020.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e interdisciplinaridade. **ALEA**, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2008.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Entre norma e uso, fala e escrita: contribuições da sociolinguística à alfabetização. **Nucleus**, v. 8, n. 11, 2011.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Sociolinguística no/do Brasil. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, p. 445-460, 2016.

FREIRE, Paulo. (1967). **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_ **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 39-46.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em:< <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661>>. Acesso em: 10 abr. 20.

GERALDI, J. W.; SILVA, L.; FIAD, R. Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores. **DELTA**, v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/44033>> Acesso em: 05 jun 2020.

GOIÁS, S. E. E. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás: Versão Experimental**. Goiás: SEDUC, 2012. Disponível em: < <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf>> Acesso em: 20 mar 20.

GONZÁLEZ, César Augusto. Variação linguística em livros de português para o EM. In: ZILLES, Ana Maria; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 225- 245.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, Carlos Alberto [et al.]. **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 51-78.

ILARI, Rodolfo. Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna, in: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Cultura. Museu da língua portuguesa. **Textos**. São Paulo: s/e, 2009.

ILARI, Rodolfo. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, volume 3. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 53-92.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo et al. **Manual de linguística**. 2 ed, São Paulo: Contexto, 2015, p. 127-140.

KRISTEVA, Julia. **História da linguagem**. Coleção signos, 1969.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAMBERT, William Wilson; LAMBERT, Wallace Earl. **Psicologia social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LIMA, Ricardo Joseph. Variação linguística e os livros didáticos de português. In: MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 115-132.

LUCCHESI, Dante. Padrões sociolinguísticos do português brasileiro. **Revista da ABRALIN**, v. 5, n. 1 e 2, p. 83-112, 2006.

LYONS, John. **Introdução à linguística teórica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

MARINE, Talita de Cássia; BARBOSA, Juliana Bertucci. Em busca de um ensino sociolinguístico de Língua Portuguesa no Brasil. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 19, p. 185-215, 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/23161>> Acesso em: 15 jan 2020.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 43-70.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. Princípios gerais o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: \_\_\_\_\_. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 13-30.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O papel da linguística no ensino. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 12-31, 2016. Disponível em:

<<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5358/3929>>. Acesso em: 06 abr 20.

MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **O português são dois...: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. “O português são dois”...ainda “em busca do tempo perdido”. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkul (Orgs). **Sociolinguística e ensino: contribuições para formação do professor de língua**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006, p. 277-288.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MENDES, Edleise. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. IN: LOBO, Tânia, *et al.* **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 667-678. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf>>. Acesso em: 20 out 2019.

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LARAGES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 49-88.

MOLLICA, Maria Cecília. Sobre alguns conhecimentos indispensáveis para a formação em linguagem. In: MOLLICA, Maria Cecília (Coord.). **Formação em letras e pesquisa em linguagem**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria L. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. Edição do Kindle.

MOLLICA, Maria Cecília; JUNIOR, Celso Ferrarezi. **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolinguística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

MOURA, Heronides; CAMBRUSSI, Morgana. **Uma breve história da linguística**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

NARO, Anthony Júnior; SCHERRE, Maria Marta Pereira. Variação e mudança linguística: fluxos e contrafluxos na comunidade de fala. **Caderno Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 20, p. 9-16, 1991.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON, Victória. Linguística e ensino. In: MARTELLOTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 235-242.

PAGOTTO, Emilio. Gozze. Norma e condescendência; Ciência e Pureza. **Revista Línguas e Instrumentos Lingüísticos**. Campinas: Pontes, n. 2, p. 49-68, 1998. Disponível em: <<https://ead.ufsc.br/portugues/files/2013/11/Livro.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

PAVEAU, Marie-Anne; SAFARTI, Georges-Elia. **As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática**. Tradução de Gregolin *et al.* São Carlos: Claraluz, 2006.

PETRI, Dino. O ensino de língua portuguesa: na encruzilhada entre a escrita e a oralidade. In: BASTOS, Neusa Barbosa. **Língua Portuguesa: história, perspectiva e ensino**. São Paulo: EDUC, 1998, p. 85-94.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à linguística - objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 11-24.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 15, n. 43, 2010. p. 70-83. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf>. Acesso em: 20 nov 2019.

PIETRI, Émerson de. A constituição dos discursos sobre ensino de língua portuguesa nas décadas de 1980 e 1990. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. 57, v. 1, p. 523-550, jan./abr. 2018. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132018000100523&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132018000100523&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 02 dez 2019.

PIETROFORTE, Antonio Vincente. A língua como objeto da linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à linguística - objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 75-96.

PLATÃO. **Crátilo**. Tradução de Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 2001

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB. Mercado de Letras, 1996.

PEZATTI, Erotilde Goreti. O funcionalismo em linguística. In: Mussalim, Fernanda; BENTES, Ana Christina. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, volume 03. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 165-218.

RAJAGOLAPAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine Siqueira *et al.* **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 19-42.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retomo do recalcado. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-24.

RODRIGUES, Aryon Dall'Ígna. Tarefas da linguística brasileira. **Estudos Lingüísticos (Revista Brasileira de Lingüística Teórica e Aplicada)** vol. 1, n. 1, p. 4-15, 1966. Disponível em: <[http://biblio.wdfiles.com/local-files/rodrigues-1966-tarefas/rodrigues\\_1966\\_tarefas.pdf](http://biblio.wdfiles.com/local-files/rodrigues-1966-tarefas/rodrigues_1966_tarefas.pdf)> Acesso em: 12 jan 2020.

SANTOS, Emmanoel. **Certo ou errado?:** atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). **Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º Grau – 2ª ed. preliminar**, 1986.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle:** variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola Editorial: 2005.

SEVERO, Cristine Gorski. **Por uma perspectiva social dialógica da linguagem:** repensando a noção de indivíduo. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.

SILVA, Aparecido Kleber da. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2005.

SILVA, Flávio Brandão. **A abordagem da variação linguística no ensino de língua portuguesa em instituições públicas de ensino do estado do paraná**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Londrina, Londrina. 2017.

SILVA, Myrian Barbosa da. A escola, a gramática e a norma. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p.253-266.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**. 17 ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

SOARES, Magda. Português na escola. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p.155-178.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua portuguesa:** história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998, p. 53-60.

STUBBS, Michael. A língua na educação. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009 [1996].

VIEIRA, Francisco Eduardo. **Gramática tradicional: histórica crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

VISIOLI, Angela Cristina Calciolari. **Política de ensino de língua portuguesa e prática docente**. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WEINREICH, Uriel; WILLIAM, Labov; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, [1975] 2006.

ZILLES, Ana Maria Stahl. Apresentação. In: FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 9-20.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ZILLES, Ana Maria Stahl; KERSCH, Dorotea Frank. Onde: prescrição, descrição e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p.145 -190.