

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E CULTURA**

BRENDA LIMA DA SILVA

**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E ENSINO:
UM OLHAR PARA A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO A PARTIR
DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À LUZ DA TEORIA DOS CONTÍNUOS**

**CAXIAS DO SUL
2026**

BRENDA LIMA DA SILVA

**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E ENSINO:
UM OLHAR PARA A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO A PARTIR
DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À LUZ DA TEORIA DOS CONTÍNUOS**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras e Cultura. Área de Concentração: Estudos de Linguagem, Literatura e Cultura. Linha de Pesquisa: Linguagem e Processos Culturais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sabrina Bonqueves Fadanelli

**CAXIAS DO SUL
2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

S586d Silva, Brenda Lima da

Diversidade linguística e ensino [recurso eletrônico] : um olhar para a variação linguística no livro didático a partir da sociolinguística educacional à luz da teoria dos contínuos / Brenda Lima da Silva. – 2026.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura, 2026.

Orientação: Sabrina Bonqueves Fadanelli.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino (Ensino fundamental). 2. Mudanças linguísticas. 3. Sociolinguística. 4. Livros didáticos - Crítica e interpretação. I. Fadanelli, Sabrina Bonqueves, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 81'37:373.3.016

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E ENSINO:
UM OLHAR PARA A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO A PARTIR DA
SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À LUZ DA TEORIA DOS CONTÍNUOS

Brenda Lima da Silva

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras e Cultura. Área de Concentração: Estudos de Linguagem, Literatura e Cultura. Linha de Pesquisa: Linguagem e Processos Culturais.

Caxias do Sul, 06 de agosto de 2026.

Banca Examinadora:

Dr^a. Sabrina Bonqueves Fadanelli
Orientadora
Universidade de Caxias do Sul

Dr^a. Andrea Jessica Borges Monzon
Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Dr^a. Carina Maria Melchiors Niederauer
Universidade de Caxias do Sul

Dr. Diego Chiapinotto
Universidade de Caxias do Sul

Para minha Vó Eunice, por nunca ter
desaparecido da minha vida.

AGRADECIMENTOS

É muito difícil colocar em palavras todo o sentimento de gratidão que sinto neste momento, mas sem dúvida é um enorme privilégio poder agradecer a tantas pessoas que fizeram esse sonho se tornar realidade, que, de alguma forma, me apoiaram em momentos de incerteza, medo, frustrações, alegrias e muitas realizações. Essa dissertação foi feita a partir de várias mãos que estavam, diariamente, segurando as minhas e nunca me deixaram desistir.

Primeiramente agradeço aos meus pais, Scheila e Vicente, por me mostrarem que o mundo é grande, repleto de lugares, línguas e culturas prontos para serem descobertos. E agradeço por me darem asas para voar e colo para voltar.

Aos meus amigos, que estiveram comigo desde o início desta trajetória, o caminho se tornou mais leve tendo vocês ao meu lado, cada momento será guardado com muito carinho nas memórias mais lindas que tenho desses dois anos.

Agradeço imensamente minha orientadora, Prof^ª. Dr^a Sabrina Bonqueves Fadanelli, por todas as vezes em que me orientou, aconselhou, ouviu e validou cada uma das minhas ideias com muito respeito e atenção. Professores e pesquisadores como você são inspiração e mostram que é possível se construir uma Pedagogia Culturalmente Sensível. Minha eterna gratidão por todos ensinamentos, conversas e risadas. Foi uma honra ter aprendido tanto com você.

Aos meus professores, que me acompanharam desde a graduação e aos que tive o privilégio de conhecer no mestrado, vocês são admiráveis. E em nome de cada um de vocês agradeço ao Programa de Pós-graduação em Letras e Cultura, o qual é formado por mentes brilhantes e genuinamente boas.

Agradeço àqueles que estiveram ao meu lado na reta final e seguraram minha mão nos momentos de maior incerteza. Contar com o apoio de vocês para me manter firme e confiante foi um acalento para meu coração, que se refez a cada dia.

E agradeço a mim, por ter persistido e chegado até aqui. É só o começo!

*O caminho para uma democracia é a
distribuição justa de bens culturais, entre os
quais a língua é o mais importante.*

Stella Maris Bortoni-Ricardo

RESUMO

A presente dissertação investiga a abordagem da variação linguística na coleção de livros didáticos *Português: Linguagens* (Cereja e Vianna, 2022), destinada aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), a partir da Sociolinguística Educacional, à luz da Teoria dos Contínuos de Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004; 2025). A partir de um olhar para a forma como a variação linguística é abordada no material didático, o trabalho objetiva a elaboração de sugestões pedagógicas que permitam ao professor complementar suas aulas com o aporte da Sociolinguística Educacional. A pesquisa, de caráter qualitativo e bibliográfico, toma como corpus capítulos específicos dos quatro volumes da coleção voltados ao tema da variação linguística, verificando sua consonância com as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (2018). A análise evidencia um padrão estruturalmente ambíguo que perpassa os quatro volumes. Embora a coleção incorpore referências teóricas sociolinguísticas consistentes e se aproxime, em momentos pontuais, dos princípios da Pedagogia Culturalmente Sensível, essa abertura não se traduz em sequências didáticas articuladas. Tanto a coleção quanto o próprio manual do professor não conseguem romper plenamente com a lógica normativa, mantendo a norma-padrão como horizonte implícito da prática pedagógica. A Teoria dos Contínuos de Bortoni-Ricardo emerge, nesse cenário, não apenas como recurso analítico, mas como metodologia pedagógica concreta, cuja ausência no material representa uma lacuna para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Palavras-chave: Variação Linguística; Sociolinguística Educacional; Teoria dos Contínuos; livro didático; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This dissertation investigates the treatment of linguistic variation in the textbook collection *Português: Linguagens* (Cereja e Vianna, 2022), designed for the final years of Elementary School (6th through 9th grade), drawing on Educational Sociolinguistics and a theory called *Teoria dos Contínuos* by Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004; 2025). The study examines how linguistic variation is approached in the didactic material with the aim of developing pedagogical suggestions that enable teachers to supplement their classes with contributions from Educational Sociolinguistics. The research, qualitative and bibliographic in nature, takes as its corpus specific chapters from the four volumes of the collection dedicated to the theme of linguistic variation, verifying their alignment with the competencies and skills set forth in the *Base Nacional Comum Curricular* (2018). The analysis reveals a structurally ambiguous pattern running through all four volumes, although the collection incorporates consistent Sociolinguistic theoretical references and approaches, at certain points, the principles of Culturally Sensitive Pedagogy, this openness does not translate into articulated didactic sequences. Both the collection and the teacher's manual itself fail to fully break with normative logic, maintaining the standard norm as the implicit horizon of pedagogical practice. Bortoni-Ricardo's *Teoria dos Contínuos* emerges in this context not merely as an analytical lens but as a concrete pedagogical methodology, whose absence from the material represents a significant gap in the development of students' communicative competence.

Keywords: Linguistic Variation; Educational Sociolinguistics; *Teoria dos Contínuos*; textbook; Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa dos quatro livros didáticos, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.....	51
Figura 2 - Atividade de interpretação de texto sobre variedades linguísticas.....	55
Figura 3 - Continuação da atividade de interpretação de texto sobre variedades linguísticas..	57
Figura 4 - Conceituando variedade linguística e tipos de variação linguística.....	61
Figura 5 - Variedades de Prestígio x Norma-Padrão.....	62
Figura 6 - Preconceito Linguístico.....	63
Figura 7 - Continuação de preconceito linguístico.....	64
Figura 8 - Exercícios sobre variedade linguística.....	66
Figura 9 - Continuação de exercícios sobre variedade linguística.....	67
Figura 10 - Continuação de exercícios sobre variedade linguística.....	68
Figura 11 - Questão sobre variedade linguística.....	71
Figura 12 - Construindo o conceito de variação linguística.....	74
Figura 13 - Infográfico sobre diferenças do português.....	75
Figura 14 - Atividades sobre variação linguística.....	76
Figura 15 - Atividades sobre variação linguística.....	77
Figura 16 - Atividades sobre variação linguística.....	78
Figura 17 - Conceituando variação linguística.....	81
Figura 18 - Atividades sobre variação linguística.....	83
Figura 19 - Atividades sobre variação linguística.....	84
Figura 20 - Atividades sobre variação linguística.....	85
Figura 21 - Introdução ao conteúdo de estrangeirismo.....	93
Figura 22 - Atividades sobre estrangeirismo.....	95
Figura 23 - Atividades sobre estrangeirismo.....	96
Figura 24 - Atividades sobre estrangeirismo.....	97
Figura 25 - Reflexões sobre transcrição de entrevista oral para entrevista escrita.....	107
Figura 26 - Resolução de atividades.....	108
Figura 27 - Resolução de atividades.....	109
Figura 28 - Quantos idiomas existem no mundo?.....	111
Figura 29 - Exercícios sobre variação linguística.....	111
Figura 30 - Atividade sobre gírias.....	112
Figura 31 - Atividade sobre variação diatópica.....	112
Figura 32 - Instruções para atividade sobre variação linguística.....	115
Figura 33 - Instruções para atividade sobre variação linguística.....	116
Figura 34 - Instruções para atividade sobre variação linguística.....	117
Figura 35 - Instruções para atividade sobre variação linguística.....	119
Figura 36 - Instruções para atividade sobre variação linguística.....	120
Figura 37 - Instruções para atividade sobre variação linguística.....	124
Figura 38 - Instruções para atividade sobre variação linguística.....	125
Figura 39 - Instruções para atividade sobre variação linguística.....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Corpus de Pesquisa - Variação Linguística.....	20
Quadro 2 - Livros Didáticos e Capítulos Analisados.....	51
Quadro 3 - Progressão das questões no livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental.....	87

LISTA DE SIGLAS

<i>BEV</i>	<i>Black English Vernacular</i>
<i>AAVE</i>	<i>African American Vernacular English</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
2 DA LINGUÍSTICA À SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL	22
2.1 A LÍNGUA COMO FATO SOCIAL	22
2.2 LABOV: O PAI DA SOCIOLINGUÍSTICA	25
2.2.1 variedade, variação, variável e variantes	28
2.2.2 A pesquisa sobre Black English Vernacular (BEV) no Harlem, em Nova Iorque	30
2.3 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL	31
3 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A SOCIOLINGUÍSTICA NA ESCOLA	40
3.1. O QUE A BNCC APRESENTA SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E SOCIOLINGUÍSTICA?	41
3.1.1 As Competências de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental	43
3.1.2 As Habilidades de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental	46
3.2. A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A SOCIOLINGUÍSTICA NA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL PORTUGUÊS: LINGUAGENS (2022)	50
3.2.1 6º ano do Ensino Fundamental	51
3.2.2 7º ano do Ensino Fundamental	70
3.2.3 8º ano do Ensino Fundamental	88
3.2.4 9º ano do Ensino Fundamental	90
3.3 COMPARAÇÃO ENTRE OS LIVROS DIDÁTICOS COM RELAÇÃO À BNCC	100
4 MANUAL DO PROFESSOR NO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS: LINGUAGENS (2022) E A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL	104
4.1 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	105
4.2 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	114
4.3 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	121
4.4 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	124
4.5 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS QUE O MANUAL DO PROFESSOR NOS REVELA	127
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	133

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A BNCC (2018) estabelece que os conhecimentos linguísticos, incluindo as demais semioses e a norma-padrão, não devem ser tratados como conteúdos isolados, mas integrados às práticas de linguagem de modo a promover a reflexão sobre o funcionamento da língua. Tais conhecimentos articulam-se aos eixos organizadores da aprendizagem em Língua Portuguesa, priorizando aqueles considerados fundamentais para que o estudante se aproprie do sistema linguístico do português brasileiro. Além disso, aspectos como ortografia, pontuação e acentuação são tratados de forma contínua ao longo de toda a escolaridade, adequando-se progressivamente a cada ano, em uma perspectiva que parte das regularidades e dos usos mais frequentes em direção às irregularidades e às construções mais complexas.

Contudo, a Base destaca “Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades” (Brasil, 2018, p. 139). Quais seriam essas “irregularidades”? O documento não as explicita com clareza. Em uma língua como o português brasileiro a noção de irregularidade é relativa, uma vez que o que se apresenta como desvio em relação à norma-padrão pode corresponder a usos sistemáticos e plenamente regulares em outras variedades linguísticas. Nesse sentido, tratar determinadas formas como “menos habituais e mais complexas” sem contextualizar em relação a qual norma ou variedade de referência pode reforçar, ainda que inadvertidamente, uma hierarquização entre usos linguísticos. Isso se torna ainda mais evidente ao referir-se à apropriação do “sistema linguístico do português brasileiro” no singular, a BNCC pressupõe uma unidade que contraria os princípios de variação linguística que ela mesma defende em outros momentos, quando reconhece a pluralidade de variedades do português e a necessidade de combate ao preconceito linguístico. Essa contradição aponta para o desafio de conciliar, em um único documento normativo, a valorização da diversidade linguística com a manutenção de uma norma de referência escolar.

Conforme aponta Coelho (2023), em uma sociedade existem variações linguísticas que marcam as culturas e as diferenças de cada grupo social. Dessa forma, considera-se pertinente que os professores conduzam seus alunos a compreenderem e conhecerem as diferenças linguísticas que envolvem a língua portuguesa. Mas para isso, é importante professores abertos e empenhados a olhar para o ensino da língua como uma forma de apoiar as diferenças que existem dentro de uma sociedade.

Segundo o Censo 2022, o Brasil é constituído por 391 etnias e 295 línguas indígenas, sendo São Paulo a Unidade da Federação com o maior número de etnias (271), seguida por Amazonas (259) e Bahia (233), e das 295 línguas indígenas faladas por pessoas indígenas com dois anos ou mais de idade as três línguas com maior número de falantes são: Tikúna (51.978), Guaraní Kaiowá (38.658) e Guajajara (29.212). Neste contexto, torna-se inviável a presunção que, ao ingressar na escola, todos os alunos compreenderão e saberão a norma-padrão da língua e não caberá aos professores forçar nem corrigir essa questão, muito pelo contrário, o professor precisa ensinar a variação de prestígio presente no ambiente escolar, mas também pode auxiliar a aprimorar a competência comunicativa de seus alunos, conduzindo-os à adequação das variedades linguísticas de acordo ao contexto.

A partir desse cenário, entende-se que a Sociolinguística Educacional pode ser o caminho para um ensino de línguas que acolha as variações linguísticas, conforme apresenta Stella Maris Bortoni-Ricardo (2022). Bortoni-Ricardo é a linguista brasileira que apresenta a Sociolinguística Educacional como uma área de estudo dentro da Teoria Sociolinguística, a qual define como “todos os esforços de promover a competência linguística e comunicativa de crianças que não são expostas às variedades de prestígio da língua materna em sua família e que as vão aprender na escola” (Bortoni-Ricardo, 2022, p. 225). Por meio dessa área de estudo cria-se uma nova abordagem em sala de aula, em que os alunos podem se sentir mais confiantes na escola e na sociedade, além de ser uma facilitadora no processo de ensino, pois irá ativar no aluno questões sociais que lhes são familiares e assim serão introduzidos novos saberes de maneira contextualizada e confortável (Bortoni-Ricardo, 2005).

Conforme apresentado por Lacerda e Ribeiro (2024), o aporte teórico da Sociolinguística Educacional contribui para: **i)** melhorar o ensino de língua(s), uma vez que as aulas, segundo essa perspectiva, se apoiam na relação entre linguagem e sociedade; **ii)** garantir a segurança linguística dos alunos em processo de aprendizagem e amadurecimento linguístico, dado o respeito que a área promove em relação à diversidade social e linguística dos cidadãos; e **iii)** diminuir o preconceito linguístico no ambiente escolar, em que, muitas vezes, ocorre devido à falta de compreensão acerca do funcionamento das línguas, resultando em repressão linguística, com diversos fenômenos linguísticos variáveis sendo classificados como erros de português.

No Brasil, as escolas precisam seguir o estipulado e previsto pela Base Nacional Comum Curricular, implementada desde 2018 nas redes e instituições de ensino públicas e privadas, a qual tem como objetivo garantir aos estudantes brasileiros acesso à educação de qualidade, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos, com vista à formação de

adultos críticos, que saibam usufruir da liberdade com autonomia, consciência crítica, respeito e responsabilidade. Somado a isso, o componente curricular de Língua Portuguesa visa contribuir para a inclusão e respeito com relação às variações linguísticas existentes no português do Brasil. Uma das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental é “Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (Brasil, 2018, p. 87). Compreende-se que a variação linguística precisa ser apresentada em sala de aula, buscando estimular o entendimento de cada variante que o aluno trará de casa, para que assim ele possa compreender, de forma mais satisfatória, as variantes de prestígio que aprenderá na escola. O professor deve explicar que as variedades não são formas "erradas" de utilizar a língua e devem ser respeitadas quando utilizadas em contextos próprios para isso.

Além do incentivo e trabalho em sala de aula sobre as variações linguísticas, é crucial a abordagem no livro didático também, sendo este um dos principais instrumentos de ensino adotado nas escolas do Brasil. De acordo com Razky e Feiteiro (2015), o livro didático pode vir a ser um dos principais recursos para uma proposta de ensino democrático da língua, desde que apresente abordagens sociolinguísticas visando à construção de uma cultura linguística liberta do preconceito social. Mas para isso, é importante que o material didático de Língua Portuguesa cumpra com pré-requisitos que auxiliem na formação de alunos críticos e responsáveis, ou seja, um material que busque aprimorar as habilidades dos alunos em leitura, escrita, oralidade e análise linguística, explorando diferentes gêneros textuais e contextos de uso da língua portuguesa. Estimular a leitura como prática social, promovendo a compreensão e interpretação de textos diversos, além do desenvolvimento do senso crítico, incentivar a produção textual em diferentes modalidades, explorando a criatividade e a capacidade de expressão dos alunos, com foco na adequação aos diferentes contextos. Apresentar as diferentes manifestações culturais, promovendo a valorização da diversidade cultural, além de analisar as diversas manifestações, considerando as variações linguísticas, os aspectos gramaticais e as relações entre linguagem e sociedade.

A partir das observações apresentadas, em relação ao tema que abrange esta pesquisa já foram realizados outros estudos sobre o livro didático, inclusive sob o viés da Sociolinguística Educacional, além de trabalhos sobre a variação linguística na escola. Com base nisso, compreende-se a importância de aprofundar os estudos visando à melhoria das aulas de Língua Portuguesa.

Martins (2024) analisou o livro didático, nesse caso da Educação de Jovens e Adultos, sob a perspectiva da Sociolinguística Educacional. Para ele, o livro didático desempenha um

papel eficaz ao orientar as práticas de ensino na interação entre professor e aluno, além de fornecer recursos para esclarecer dúvidas e promover o aprendizado de forma eficaz. Todavia, o ensino nas aulas de Língua Portuguesa ainda mantém o predomínio e exclusividade da norma-padrão e das regras gramaticais oficiais que deixam de lado a amplitude da língua, seus aspectos sociais e variações. Com isso, entende-se que a proposta da Sociolinguística Educacional se contrapõe à estrutura tradicional muitas vezes presentes nas aulas, por ter como principal objetivo possibilitar aos alunos, que vieram de famílias não letradas, o acesso à cultura letrada, além do reconhecimento da diversidade linguística e a abordagem contextualizada do ensino. E principalmente concentra esforços na conscientização e desmistificação da ideia de erro, além de reconhecer que existem formas de expressão, comunicação e compreensão diferentes. Diante disso, o papel da Sociolinguística Educacional pode representar um avanço na equidade educacional e valorização das diversas manifestações linguísticas, principalmente na sala de aula, que busca reconhecer e respeitar as diversidades linguísticas dos alunos.

Ribeiro e Lacerda (2024) pontuam que existe a possibilidade de que a Sociolinguística Educacional contribua para as aulas de Língua Portuguesa de forma mais efetiva e sensível, e entende que seu papel nas aulas de Português é ampliar a competência comunicativa dos alunos sem desconsiderar o repertório linguístico que já possuem, respeitando a diversidade linguística e a realidade sociocultural dos estudantes. Além de colocarem em consideração, dentro de uma visão pedagógica, a diversidade cultural e, conseqüentemente, a linguística, como ferramentas relevantes para práticas de ensino e aprendizagem mais eficazes, pois entende-se que a escola é um dos primeiros espaços em que o contato com outros indivíduos de vivências diferentes ocorre.

São reconhecidas as contribuições que os estudos sociolinguísticos trazem ao ensino da Língua Portuguesa, os quais contribuem para o ensino de língua aos jovens que ingressam nas escolas e utilizam variações distintas da norma-padrão imposta na gramática normativa e replicada nos ambientes escolares. Lopes e Cavalcante (2018) apresentaram que existe uma interação entre linguagem e sociedade a qual está relacionada com a questão identitária, envolvendo a região e a comunidade das quais o estudante faz parte. Quando o aluno passa a reconhecer sua variedade linguística e a vê como uma variedade dentre tantas outras ele começa a criar consciência de sua identidade linguística e pode vir a observar e buscar entender as variações linguísticas que não conhece.

Trabalhar a Sociolinguística Educacional dentro da sala de aula é um desafio, visto que uma parte dos professores de línguas não a reconhecem, pois não tiveram em seu

processo formativo o conhecimento nessa área de estudo. Lopes e Cavalcante (2018) pontuam ainda que alguns docentes de Língua Portuguesa não sabem lidar com as variações linguísticas presentes no discurso de seus alunos e, por desconhecê-las, acabam denominando-as de “erros de português”. Ensinar sobre variação linguística vai além de apresentar o conteúdo aos alunos, é preciso que os professores estejam abertos e dispostos a conhecer sobre novas possibilidades de ensino, que buscam prosseguir em sua jornada pedagógica, não se limitando aos conhecimentos adquiridos durante a graduação, mas que sigam conhecendo novas formas de tratar a língua.

A adoção de materiais didáticos que contemplam a temática para além de um único capítulo poderá auxiliar os professores a abordar esses temas. É importante refletir sobre como se trabalhar com a língua em uso nas aulas de Língua Portuguesa, a inserção da Sociolinguística Educacional nas aulas é um grande passo para se promover o respeito entre os estudantes, além de auxiliar professores que buscam novas opções de ensino para aplicar em suas aulas. A partir da compilação destes estudos já mencionados, surgiu o interesse na pesquisa cujo problema é: *Como a variação linguística e seus temas correlatos são abordados pedagogicamente na coleção Português: Linguagens (2022), do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, à luz da Sociolinguística Educacional?*

Outrossim, o objetivo geral da dissertação é: analisar de que forma a variação linguística e temas a ela relacionados são abordados na coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, *Português Linguagens (2022)*, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de elaborar sugestões pedagógicas para o professor complementar suas aulas com o aporte da Sociolinguística Educacional, à luz da Teoria dos Contínuos. Somam-se ao objetivo geral os seguintes objetivos específicos: a) investigar a evolução dos estudos envolvendo a variação linguística e a Sociolinguística Educacional; b) comparar os conteúdos de variação linguística e temas a ela relacionados entre os livros didáticos *Português Linguagens (2022)* do 6º ao 9º ano, a fim de verificar como a progressão do ensino sobre variação acontece; e por fim, c) a partir do manual do professor, presente na coleção de livros *Português Linguagens (2022)* do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, propor sugestões pedagógicas para o professor complementar as aulas de Língua Portuguesa com o suporte teórico da Sociolinguística Educacional e da Teoria dos Contínuos.

A escolha do material didático *Português: Linguagens (2022)* para análise baseou-se no levantamento do número de escolas municipais da educação básica em Caxias do Sul/RS, cidade em que esta pesquisa foi realizada, que adotaram esse livro didático para as aulas de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. De acordo com o levantamento

realizado no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, com relação ao levantamento das escolas municipais com anos finais do Ensino Fundamental em Caxias do Sul, concluiu-se que a maioria optou pela utilização do material didático em questão. Das 70 escolas apontadas, 65 delas utilizam o livro didático *Português: Linguagens* (2022) para aulas de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Somado a isso, o olhar dos autores para a BNCC e no comprometimento em desenvolver um livro voltado para os objetivos de conhecimentos e habilidades apresentados na Base, em que enxerga os adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental como pessoas que participam, no dia a dia, de situações em que comunicações variadas e interações com interlocutores diversos. Ademais, como a proposta dos autores está voltada para um livro que visa estimular os alunos e apresentar-lhes situações nas quais se reconheçam, o olhar interpretativo para essa coleção de livros responde com os objetivos propostos para esta pesquisa, a qual busca ampliar o olhar para os temas de variação linguística no livro didático. Ainda sobre essa perspectiva, é possível compreender o destaque que os autores proporcionam no material didático apresentando-o como instrumento no processo de ensino, o qual desempenha um papel incentivador no envolvimento dos alunos com a leitura e interpretação de textos, além de auxiliar os professores, se tornando uma ferramenta útil que fornece recursos para esclarecer dúvidas e promover um aprendizado mais eficaz.

A metodologia desta pesquisa consiste em uma análise interpretativa da coleção de livros didáticos *Português: Linguagens* (2022), publicada pela Editora Saraiva sobre os conteúdos de variação linguística e temas correlatos com relação à Base Nacional Comum Curricular do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Serão analisados se os conteúdos são abordados de forma condizente com as competências e habilidades estabelecidas pela Base para o público-alvo, além de uma análise comparativa entre as edições, consultando se as propostas de atividades condizem com o avanço esperado conforme os alunos passam de ano, além de uma interpretação sob o manual do professor e as instruções propostas para trabalhar as respectivas atividades.

As análises serão realizadas a partir dos capítulos específicos que se voltam para o tema da variação linguística, os quais foram elencados manualmente e que se dividem da seguinte forma:

Quadro 1 - Corpus de Pesquisa - Variação Linguística

Ano	Localização	Tema	Habilidades BNCC	Competências BNCC
6º	Unidade 1 Capítulo 2	<i>Variedades Linguísticas</i>	EF69LP05 EF69LP55 EF67LP08	Linguagens: 1 LP: 1,2,4,5,7
7º	Unidade 2 Capítulo 3	<i>Análise linguística: Variação Linguística</i>	EF69LP03 EF69LP55	Linguagens: 1,2,4 LP: 1,2,3,4,5 Gerais: 1,4
8º	-	-	-	-
9º	Unidade 2 Capítulo 3	<i>Análise Linguística: Estrangeirismos</i>	EF69LP03 EF69LP44 EF69LP48 EF89LP32 EF89LP33 EF09LP12	Linguagens: 1,3 LP: 1,3,4,9 Gerais: 3,4

Fonte: elaborado pela autora com base em Cereja e Vianna (2022).

O quadro síntese apresentado sistematiza o corpus da pesquisa, composto por capítulos de livros didáticos destinados aos anos finais do Ensino Fundamental, selecionados com base na abordagem do tema da variação linguística em consonância com as diretrizes da BNCC. A organização do material evidencia uma progressão temática ao longo dos anos escolares: no 6º ano, o conteúdo centra-se nas variedades linguísticas em sentido amplo (Unidade 1, Capítulo 2, p. 41–50), mobilizando as habilidades EF69LP05, EF69LP55 e EF67LP08; no 7º ano, o eixo de *Análise Linguística* volta-se especificamente para a variação linguística (Unidade 2, Capítulo 3, p. 158–164), articulando as habilidades EF69LP03 e EF69LP55; no 9º ano, o recorte temático aprofunda-se no fenômeno do estrangeirismo como manifestação do contato linguístico (Unidade 2, Capítulo 3, p. 140–143), acionando o maior conjunto de habilidades do corpus EF69LP03, EF69LP44, EF69LP48, EF89LP32, EF89LP33 e EF09LP12. Cabe destacar que o volume destinado ao 8º ano não apresenta capítulos voltados ao tema investigado.

Dessa forma, para atingir o resultado esperado, a pesquisa terá uma abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico, a partir de autores da área como: Marcos Bagno (2009; 2012), Stella Maria Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2022), William Labov (2008), Carlos Alberto Faraco (2001, 2008), José Lemos Monteiro (2000), entre outros autores reconhecidos da linguística, que contribuíram de forma significativa para o avanço dos estudos envolvendo variação linguística e Sociolinguística Educacional.

O trabalho terá, além das considerações iniciais e finais, outros três capítulos, os quais serão divididos da seguinte forma: um capítulo introdutório voltado para a parte histórica, apresentando a linha histórica da Teoria da Sociolinguística até a Sociolinguística Educacional, em que serão trabalhados os conceitos-chaves da perspectiva da Sociolinguística Educacional. O segundo capítulo será voltado à introdução da análise das faces da BNCC para o tema da variação linguística nos livros *Português: linguagens (2022)* do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e, por fim, o último capítulo voltado ao manual do professor com relação aos conteúdos de variação linguística e sugestões para complementar as atividades com base na Teoria dos Contínuos de Bortoni-Ricardo (2004; 2025).

2 DA LINGUÍSTICA À SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

2.1 A LÍNGUA COMO FATO SOCIAL

Ferdinand de Saussure, linguista suíço do século XIX, é o pai da linguística moderna, suas ideias e discussões revolucionaram a forma como entendemos a linguagem, seus estudos foram compilados por seus alunos e seguidores, publicados após a sua morte no livro *Curso de Linguística Geral* (1916), o qual foi o ponto de partida para uma visão linguística que considerava a língua um sistema que conhece apenas a sua própria ordem, sendo esta o único objeto da linguística. Em certas passagens encontravam-se citações que remetiam à língua como um fator social, “A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (Saussure, 2006, p. 16). Além de apresentar que a linguagem é heterogênea, ou seja, pode se modificar com o passar do tempo “[...] a linguagem é incognoscível, já que não é homogênea” (Saussure, 2006, p. 28).

Em seus estudos Saussure não analisou apenas os aspectos estruturais da língua e as organizações dos fonemas dentro da sintaxe, também buscava explicar o sistema linguístico com base em fatores históricos e sociais. Mas foi após 1916 que a dimensão social da linguística começou a ser analisada e debatida, afinal “[...] as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes” (Calvet, 2002, p. 12). Antoine Meillet (1866-1936) passa a debater e apresentar a língua como caráter social e passa a defini-la como um fato social, o qual definiu sua filiação com o sociólogo Émile Durkheim:

A linguagem é eminentemente um fato social. Com efeito, ela entra exatamente na definição proposta por Durkheim; uma língua existe independentemente de cada um dos indivíduos que a fala e, mesmo que ela não tenha nenhuma realidade exterior à soma desses indivíduos, ela é, contudo, por sua generalidade, exterior a eles. (Calvet, 2002, p. 14).

Meillet era, quase sempre, visto como um discípulo de Saussure, no entanto, após a publicação póstuma do *Curso de Linguística Geral* (1916) ele se afasta dos estudos Saussurianos e passa a aprimorar seus estudos voltados para a língua como fato social “Por ser a língua um fato social resulta que a linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança social”¹.

¹ mais du fait que le langage est une institution sociale, il résulte que la linguistique est une science sociale, et le seul élément variable auquel on puisse recourir pour rendre compte du changement linguistique est le changement social dont les variations du langage ne sont que les conséquences parfois immédiates et directes, et le plus souvent médiates et indirectes (Meillet, 1921, p. 17).

Ademais, nesta mesma época outros linguistas passam a debater a possibilidade da língua ter uma estrutura social. Como na antiga URSS, Nikolai Marr (1864 - 1934) acreditava em uma origem comum para todas as línguas do mundo, para ele com o advento do socialismo iria provocar a aparição de uma única língua, resultando na idéia de que as línguas refletem a luta de classes. Para Marr “a língua sempre foi um instrumento de poder e é sempre marcada pela divisão da sociedade em classes sociais” (Calvet, 2002, p. 18). A teoria marrista, mesmo que primária, já apontava ideias de uma língua social, que visava uma forma de juntar grupos e sociedades através de uma única língua, a nova teoria linguística, criada a partir dos pensamentos de Marr, foi imposta na URSS até meados de 1950.

Nesta mesma época, destaca-se um grupo de jovens pesquisadores, sendo o representante de maior destaque, Mikhail Bakhtin (1895-1975) e Valentin Volochinov (1895-1936), os quais ficaram conhecidos como o Círculo de Bakhtin. Eles desenvolveram obras, conhecidas até os dias atuais por pesquisadores da área, em que apontam uma crítica a Saussure e uma crítica a Freud, em suas análises acreditam que falta em Freud uma teoria da linguagem e em Saussure uma ideologia, a qual poderia ser vista a partir do signo linguístico. Pois, de acordo com a Teoria Bakhtiniana, o princípio para a aprendizagem de uma língua é o sentido ideológico e não a significação dicionarizada ou formas normativas e decodificáveis, visto que se fala através de enunciados e não de palavras e estruturas neutras (Severo, 2011).

O Círculo de Bakhtin apresentou ideias que se aproximavam mais da teoria da língua como um fato social, de certa forma, seus apontamentos eram mais sociais do que os apresentados por Marr. Na obra publicada em 1929, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin e Volochinov apontaram que “Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores” (Bakhtin, 2004, p. 96). Ou seja, eles viam que quando se tratava do uso da língua, um indivíduo não faz relação com o dicionário ou a gramática, mas sim, com a interação verbal entre indivíduos. Os apontamentos de Mikhail Bakhtin e Valentin Volochinov foram, de fato, voltados para uma relação social da língua, identificando que a sociedade e suas classes têm influência na língua, e conseqüentemente, aproximando-se da Teoria da Sociolinguística a qual é apresentada anos mais tarde.

Todavia, será apenas nas pesquisas publicadas em língua inglesa que começará a se falar em Sociolinguística, o sociólogo Basil Bernstein (1924-2000), especialista em Sociologia da Educação, começará a levar em consideração produções linguísticas reais e a situação sociológica dos falantes, se mostrando especialmente preocupado com problemas de lógica e semântica. “Sua tese principal é de que o aprendizado e a socialização são marcados

pela família em que as crianças são criadas” (Calvet, 2002, p. 27). Ou seja, o meio social determina os comportamentos linguísticos.

Mesmo que hoje os estudos de Bernstein voltados para linguagem não sejam tão debatidos, eles são essenciais para o entendimento do início dos estudos voltados para a Linguística Social, para ele “a forma de relação social atua seletivamente sobre *o que, quando e como* é falado, regulando as opções do falante nos níveis léxico, sintático e semântico” (Soares, 2017, p. 37). Afinal, conforme apontado pela professora e linguista Magda Soares (2017), a estrutura social determina o comportamento linguístico de cada indivíduo. Para Bernstein não se pode relacionar língua, cultura e pensamento sem incluir a estrutura social, para ele, quando acontece a mediação entre essas partes é possível gerar diferentes códigos linguísticos. “[...] esses códigos transmitem a cultura, e assim determinam comportamentos e modos de ver e de pensar. [...] o código linguístico não apenas reflete a estrutura de relações sociais, mas também regula” (Soares, 2017, p. 38).

Basil Bernstein apresenta que a sociedade é dividida por classes, sendo possível identificar duas variedades linguísticas que derivam dos códigos linguísticos, sendo o código elaborado, o qual permite que o falante tenha um vocabulário mais numeroso e o código restrito, em que o falante teria um vocabulário limitado. Tais diferenças resultam nos processos de socialização que ocorrem nas classes sociais.

Em seus trabalhos, ele se refere a apenas duas classes sociais: a classe média e a classe trabalhadora; o processo de socialização das crianças da classe média levaria à aquisição dos dois códigos, o elaborado e o restrito, enquanto o processo de socialização das crianças da classe trabalhadora daria acesso apenas ao código restrito (Soares, 2017, p. 39).

Bernstein via a forma como a estrutura da sociedade influenciava na língua, iniciou pesquisas acerca da variação linguística e apresentou que a distinção de aprendizagem escolar de crianças das classes operárias para as crianças de classes abastadas pode ser visto como o princípio para os estudos da visão Sociolinguística que será apresentada por Labov.

Por fim, será nos anos 60, mais precisamente em 1964, que o linguista americano William Bright (1928-2006) reunirá pesquisadores da área da linguística para uma conferência sobre a Sociolinguística e denominar, de fato, o que é esse ramo da linguística. Pesquisadores conhecidos até os dias de hoje por suas pesquisas voltadas para área estavam presentes: John Gumperz, Einar Haugen, Dell Hymes, John Fisher, José Pedro Rona e William Labov. Ao publicar os temas debatidos ele constatou que definir Sociolinguística é complexo, afinal, resumi-la a relação entre linguagem e sociedade é vago, visto que “uma das

maiores tarefas da Sociolinguística é mostrar que a variação ou a diversidade não é livre, mas que é correlata às diferenças sociais sistemáticas”². A partir dessa conferência, Bright elaborou uma lista de dimensões da Sociolinguística

afirmando que em cada interação de duas ou mais dessas dimensões se encontra um objeto de estudo da Sociolinguística. As três primeiras dessas dimensões aparecem em resposta a uma pergunta: quais são os fatores que condicionam a diversidade linguística? Os três fatores principais são: a identidade social do falante, a identidade social do destinatário e o contexto (Calvet, 2002, p. 30).

Para ele, a Sociolinguística se desenvolveria rapidamente, pois acreditava que a linguística, a sociologia e a antropologia iriam complementar os estudos voltados para a língua como uma questão social.

Nesse sentido, a conferência de 1964 passou a ser muito mais do que um encontro de linguistas que buscavam respostas para o que seria a Sociolinguística, tornou-se um marco histórico, publicado posteriormente como *Sociolinguistics: proceedings of the UCLA sociolinguistics conference, 1964*. A partir desse ano, os estudos sociolinguísticos ganharam força com William Labov (1927-2024) o qual defendia a língua como heterogênea, a qual está fadada a possibilidades de mudanças e variações ao longo do tempo, além de estar relacionada às diferenças de lugares sociais e culturais (Labov, 2008).

2.2 LABOV: O PAI DA SOCIOLINGUÍSTICA

A partir da conferência de 1964 passa-se a analisar a língua como, efetivamente, um fato social, em que as variações linguísticas podem ser explicadas de acordo com as mudanças sociais e as forças externas que a cercam. O linguista William Labov se apresenta propondo um novo olhar sobre a variação e a mudança linguística, essa área de estudo ficará conhecida como Sociolinguística. “[...] a Sociolinguística é a subárea específica da Linguística com teoria e métodos voltados à compreensão da variação e da mudança nas línguas” (Coelho *et al.*, 2023, p. 55), bem como apresentado por Labov em seu livro *Padrões Sociolinguísticos* (2008).

Labov comprova a Teoria da Mudança e Variação Linguística ao apresentar sua pesquisa observando a mudança sonora nos elementos dos ditongos ocorrida em uma comunidade na Ilha de Martha's Vineyard, em Massachusetts, Estados Unidos.

² One of the major tasks of sociolinguistics is to show that such variation or diversity is not in fact “free”, but is correlates with systematic social differences (Bright, 1966, p. 11).

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

Ou seja, para se compreender a mudança linguística é preciso levar em conta a comunidade em que ela ocorre, além de analisar demais fatores extralinguísticos que englobam essa variação, sejam eles: região, faixa etária, grupos profissionais e/ou familiares. Em seu estudo, em princípio, Labov busca compreender a estrutura interna do inglês utilizado pelos falantes da Ilha, considerando as diferenças sistemáticas que já existem e as mudanças que estão ocorrendo.

Diante disso, o linguista utiliza como metodologia para investigação um questionário lexical com perguntas de juízos de valor, de modo a obter respostas contendo as formas de pronúncia dos ditongos, além de observar as várias situações de fala espontâneas nas ruas. E como resultado observa que “Os fatores prosódicos, estilísticos e lexicais são característicos da influência na recorrência do grau de centralização dos ditongos” (Cardoso *et al.*, 2017, p. 522). E conclui ainda que

a centralização dos ditongos é feita a partir dos fatores de distribuição geográfica, grupos ocupacionais e grupos étnicos, o que leva Labov a concluir que tal ocorrência está relacionada a expressões de grande resistência às incursões dos veranistas. [...] a maior resistência se faz sentir nas áreas rurais de Martha's, pois eles se orgulham de suas peculiaridades na maneira de pronunciar-los (Cardoso *et al.*, 2017, p. 522).

A pesquisa de Labov na Ilha de Martha's Vineyard revela como as variações linguísticas não ocorrem de maneira aleatória, mas estão ligadas a fatores sociais, geográficos e identitários. Ao investigar a centralização dos ditongos, o linguista demonstra que as escolhas linguísticas dos falantes não são apenas reflexo de mudanças fonéticas, mas também de atitudes conscientes de afirmação cultural e resistência simbólica frente à influência externa. Labov reforça a importância de se compreender a linguagem como fenômeno social dinâmico, em que as práticas linguísticas funcionam como marcadores de pertencimento e distinção dentro de uma comunidade.

Além da pesquisa pioneira na *Ilha de Martha's Vineyard* (Labov, 2008), Labov realizou uma observação rápida e anônima em três grandes lojas de roupas em Manhattan, Nova Iorque, sendo elas: Saks, Macy's e Klein. O objetivo era coletar informações sobre como os vendedores dessas lojas pronunciavam o /r/, levando em consideração a hierarquia de status e atuação comercial dessas lojas, além do cargo exercido pelos funcionários. O método

utilizado nessa pesquisa é o mais eficaz, pois “por se tratar de um modelo de observação a probabilidade da ocorrência de falas naturais é mais propensa. Diferentemente de outras metodologias, nas quais, a formalidade dificulta que o vernáculo seja manifestado[...]” (Cardoso *et al.*, 2017, p. 526).

Ao analisar a pesquisa das lojas em Nova Iorque, mesmo que brevemente, compreende-se que além dos fatores linguísticos, diversos outros fatores influenciam na fala e não devem ser excluídos nos estudos que envolvem a Sociolinguística. As classes que participaram da pesquisa eram: classe média, classe operária e classe baixa, além de diferentes grupos étnicos, como: italianos, judeus, irlandeses, alemães, ucranianos, poloneses, afro-americanos e porto-riquenhos. Esses grupos foram essenciais para classificar as diferenças entre as falas, pois as diferentes respostas de cada grupo comprovaram que, quando respondiam espontaneamente, a fala das pessoas era natural e eles pronunciavam o /r/ da forma que aprenderam, mas conforme a classe que pertenciam ou o cargo mais elevado que tinham, a pronúncia era diferenciada, pois tentavam se enquadrar na fala formal exigida pelos estabelecimentos. Importante destacar que quanto mais prestigiada a loja mais formal a fala precisava ser.

A pesquisa *The Survey of the Lower East Side* (Labov, 2008) permite que estudiosos da área e professores de línguas observem e constatem que variações linguísticas existem, que o meio social influencia na fala e também mostra que a língua é heterogênea e diversos elementos podem influenciar. Mas que, independente da variação, diferentes grupos sociais conseguem se comunicar, pois todos falam a mesma língua.

A partir da estrutura e evolução da linguagem no seu contexto social, Labov apresenta a variação linguística como “[...]a maneira alternativa de dizer a mesma coisa, desde que essa maneira seja portadora do mesmo significado referencial” (Labov, 2008, p. 78). Muitas vezes os falantes não aceitam que duas expressões distintas podem ser portadoras do mesmo significado, afinal, como destaca Labov (2008), as variantes linguísticas possuem a mesma referência e valor, mas são opostas em sua significação social, isso porque dependem do grupo de falantes que se está interagindo, as variações acontecem de acordo com o grupo social que as fala.

Segundo o professor José Lemos Monteiro (2000) a variação linguística é um requisito ou condição para o sistema linguístico, ou seja, não é uma falha ou desvio da norma, mas uma parte para o funcionamento da língua. Contudo, muitos pesquisadores e professores a veem como um desafio e a excluem, não por considerarem sem importância, mas por julgarem que as técnicas da linguística não são adequadas para estudá-la. Compreender a variação é

reconhecer que ela constitui a própria natureza da linguagem em uso, sendo fundamental para entender a dinâmica social da comunicação e a complexidade dos sistemas linguísticos.

Os estudos de William Labov permitiram novos olhares sobre a língua em uso, considerando o contexto social de seus falantes e, principalmente, abriu espaço para que a Sociolinguística se tornasse tema de variadas pesquisas. Falar em variação e mudança linguística, hoje, ainda é um assunto limitado, pois acredita-se que a Sociolinguística ignora regras e dispensa uma estrutura, por considerar as variações presentes na língua, mas ao pensar na língua como sistema, assim como apresentou Saussure, entende-se que essa também pode estar relacionada às diferenças de lugares sociais e culturais e mesmo assim ter uma estrutura organizada.

Além disso, não se concebe a variação como uma propriedade que possa levar o sistema linguístico ao caos. Mesmo que a princípio se possa pensar que a heterogeneidade implica ausência de regras, a Sociolinguística vê a língua como um objeto dotado de heterogeneidade estruturada, logo, há regras, sim. Decorre daí que, enquanto a língua concebida como sistema homogêneo contém somente regras categóricas, que sempre se aplicam da mesma maneira, a língua concebida como um sistema heterogêneo comporta, ao lado de regras categóricas, também regras variáveis, condicionadas por fatores tanto do contexto linguístico quanto do extralinguístico (Coelho *et al.*, 2023, p. 59).

As variedades linguísticas se apresentam nos mais diversos contextos sociais e a língua é parte fundamental da identidade de um ser humano e de um grupo social. Rejeitar ou menosprezar a língua materna de um indivíduo é o mesmo que rejeitar a própria pessoa ou a comunidade da qual ela faz parte, afinal, “Linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável” (Alkmim, 2001, p. 23).

A Teoria da Variação e da Mudança linguística (Labov, 2008) abriu espaço para novas pesquisas, a Sociolinguística Variacionista, ou Laboviana, conduziu novas teorias de linguistas contemporâneos que trouxeram novas visões para a questão, incluindo a Sociolinguística Educacional, a qual é tema principal desta dissertação. Para compreender as mudanças que envolvem a Sociolinguística é preciso entender que tudo pode acontecer quando se trata de língua, pois existem forças que agem sobre a língua e a influenciam (Coelho, 2010). Para iniciar a compreensão acerca dessas questões é preciso ter-se a noção de variedade, variação, variável e variantes que envolvem a língua.

2.2.1 variedade, variação, variável e variantes

A língua portuguesa falada no Brasil é um sistema rico e dinâmico, moldado pelas características sociais, culturais e regionais de seus falantes. Dentro desse sistema destaca-se a

existência das *variedades linguísticas*, ou seja, as diferentes formas de falar de grupos distintos, mesmo que todos compartilhem a mesma língua. Essas variações são perceptíveis no nosso cotidiano: entre familiares, amigos, colegas de trabalho, etc. Percebemos diferenças na pronúncia, vocabulário ou construção de frases, essas variedades não são falhas nem erros, mas sim, marcas da identidade social e cultural dos falantes.

Segundo Coelho *et al.* (2023), essas variedades são determinadas com base em critérios geográficos e sociais, em que o critério geográfico está relacionado à localização dos falantes, como é o caso da variedade gaúcha, que apresenta traços fonéticos e lexicais próprios do sul do país. Por outro lado, o critério social diz respeito à escolaridade, idade, profissão e classe social dos indivíduos, dentro do critério social a variedade culta ganha destaque por ser amplamente usada em contextos formais e na norma-padrão, sendo muitas vezes considerada a mais valorizada socialmente.

A existência de múltiplas formas de expressão dentro de uma mesma língua é o que caracteriza a *variação linguística*. Essa variação se manifesta quando diferentes grupos utilizam formas linguísticas distintas para expressar as mesmas ideias. Por exemplo, enquanto alguns dizem “guria”, outros dizem “menina”, mas ambos os termos compartilham o mesmo significado referencial, essa diversidade linguística é natural para a comunicação. Como explica Coelho *et al.* (2023, p. 16), “a variação é inerente às línguas, e não compromete o bom funcionamento do sistema linguístico nem a possibilidade de comunicação entre os falantes”. Pelo contrário, é através dessas variações que podemos reconhecer a origem regional de uma pessoa, sua geração, sua cultura e até seu posicionamento social.

Coelho *et al.* (2023) propõe que as principais variações linguísticas são: variação diatópica, também conhecida como variação regional ou geográfica, responsável por identificar a origem de uma pessoa pelo modo como ela fala. Variação diastrática ou social há como principais condicionadores sociais correlacionados: o grau de escolaridade, nível socioeconômico, sexo/gênero e a faixa etária. A variação diafásica ou estilística resulta dos diferentes papéis sociais que desempenhamos nas diferentes situações comunicativas, ou seja, é feita a adequação de fala entre interlocutores. A variação diacrônica, também conhecida como variação histórica, reflete a evolução natural do idioma, em que palavras, grafias e construções gramaticais surgem, se transformam ou caem em desuso ao longo das décadas ou séculos. E por fim a variação diamésica ou variação entre fala e escrita, diferente das outras variações que se voltam para a fala, a diamésica transita entre fala e escrita.

Complementando essa abordagem, é importante compreender os conceitos de *variável e variante linguística*.

Uma variável linguística representa a possibilidade de diferentes formas expressarem o mesmo conteúdo informativo, enquanto as variantes linguísticas são justamente essas formas diferentes que ocupam a mesma função comunicativa em um mesmo contexto (Monteiro, 2000, p. 59).

Um exemplo clássico é o uso dos pronomes “tu” e “você”, que indicam a mesma pessoa (segunda pessoa do discurso), mas variam conforme a região ou o grupo social.

Dessa forma, compreender os fenômenos da variação e das variedades linguísticas é importante para compreender a diversidade da língua portuguesa; a Sociolinguística nos mostra que essas variações não devem ser vistas como desvios ou deficiências, mas como expressões legítimas da identidade dos falantes. Muitos profissionais, ainda nos dias de hoje, consideram a variação linguística como um erro, mesmo que seja mostrado que ela existe e faz parte da identidade das pessoas, conforme comprovou Labov em seus estudos acerca da mudança linguística.

2.2.2 A pesquisa sobre *Black English Vernacular (BEV)* no Harlem, em Nova Iorque

A pesquisa sobre o *Black English Vernacular (BEV)* no Harlem, em Nova Iorque, se assemelha muito com o que hoje, no Brasil, conhecemos como Sociolinguística Educacional. Após a pesquisa nas lojas de departamento em Nova Iorque, Labov proporcionou um estudo ao Departamento de Educação Americano em que visava descobrir se o dialeto³ falado por jovens negros do Harlem, bairro em Nova Iorque, estava relacionado ao fracasso das escolas em ensiná-los a ler. O resultado da pesquisa mostrou que havia grande diferença na fala das crianças negras e brancas, em que

a causa principal do fracasso na aprendizagem de leitura pelas crianças estava relacionada à depreciação simbólica do vernáculo afro-americano (*African American Vernacular English*), que era parte de um racismo institucionalizado na sociedade americana e que condenava ao fracasso escolar aqueles que faziam uso desse dialeto (Silva, 2009, p. 38).

A pesquisa sobre o *BEV* mostrou que a variedade padrão do inglês e o *African American Vernacular English (AAVE)* compartilham a mesma estrutura e muitas palavras possuem o mesmo significado referencial. A variação linguística utilizada por grupos sociais distintos não significa incapacidade intelectual, pelo contrário, os professores e psicopedagogos não sabiam como interagir e ensinar os alunos afro-americanos, que ingressaram nas escolas para estudar junto com alunos nativos daquela região, para eles o

³ Falar característico de determinado grupo social e/ou regional (Coelho *et al.*, 2023, p. 15).

“AAVE era ilógico e que, por serem privados de cultura, os afro-americanos falariam uma versão subdesenvolvida do inglês padrão, utilizado pelos brancos” (Cardoso e Souza, 2020, p. 1). Os dialetos usados pelos alunos afro-americanos é natural de sua língua materna, a qual eles usam em casa para se comunicar com seus familiares, conseqüentemente, o sotaque⁴ que eles adotam para interagir em sala de aula resultam em palavras e frases pronunciadas de formas diferentes, mas não errôneas.

William Labov (1927-2024) defendeu e publicou seus estudos a respeito da comunidade afro-americana e mostrou que as variedades faladas pelos jovens negros, no contexto em que viviam, eram adequadas à aprendizagem e para expressar o pensamento lógico. Em 19 de maio de 2020, em uma conferência intitulada Justiça como uma Questão Linguística (*Justice as a Linguistic Matter*), proferida no evento Abralín Ao Vivo, Labov afirma a importância do fazer sociolinguístico como uma prática de justiça social e também destaca que a relação de prestígio e estigma entre o inglês padrão e o não-padrão é semelhante à existente entre o português padrão e o não-padrão.

Labov acredita que esta relação acontece devido à concepção errônea de que as línguas se originam de uma única forma, que é reconhecida como correta; e que tudo aquilo que difere desse padrão inicial reflete um processo de deterioração (Cardoso e Souza, 2020, p. 6).

Os apontamentos feitos por Labov na conferência Justiça como uma Questão Linguística e a pesquisa sobre o *BEV* ampliaram os estudos para diversas áreas da linguística, principalmente para a Sociolinguística. No Brasil estudos similares são feitos, sobretudo, por meio da Sociolinguística Educacional, que tem como sua maior idealizadora a linguista Stella Maris Bortoni-Ricardo.

2.3 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

A professora e linguista Stella Maris Bortoni-Ricardo define, resumidamente, Sociolinguística Educacional como “todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 128), além de visar promover a competência linguística e comunicativa de jovens que vão aprender as variedades de prestígio na escola. Seus estudos são voltados para uma educação sensível e acolhedora, a qual visa formas de inclusão entre alunos e professores, sendo a língua uma das

⁴ O sotaque refere-se apenas a diferenças de pronúncia (Monteiro, 2000, p. 47).

formas de unir esses indivíduos. Para ela, a escola pode ser um ambiente expressivo, dinâmico e diversificado, onde se juntam diferentes grupos étnicos, de diferentes regiões e de classes sociais diversas, cada um à sua maneira passa integrar esse ambiente educacional e junto disso trazem suas culturas e variações linguísticas as quais trouxeram de casa e fazem parte de sua língua materna⁵.

Um dos princípios da Sociolinguística Educacional é o olhar para a Teoria da Pedagogia Culturalmente Sensível, inspirada no postulado pelo professor Frederick Erickson, que apresentou o conceito *Culturally Responsive Pedagogy* (1987). O objetivo da Pedagogia Culturalmente Sensível

é criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares (Bortoni-Ricardo, 2005, p.128).

A Sociolinguística, junto de uma Pedagogia Educacional, tem um papel específico para o esforço coletivo das ciências humanas e no aperfeiçoamento do processo educacional, mas para que essa teoria de ensino seja aplicada e atinja o esperado é importante focar nos seis princípios para implementação da Sociolinguística Educacional, que são apresentados por Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005):

- *Primeiro princípio*: a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo⁶ dos falantes, ou seja, seu estilo coloquial, mas sim, em seus estilos formais os quais são monitorados. O vernáculo não tem influência da escola, pois é usado naturalmente na fala, mesmo o indivíduo mais escolarizado e letrado terá momentos que recuperará seu vernáculo. Dentro da competência comunicativa, os alunos saberão como alternar entre dialetos, transitando entre o coloquial e o monitorado, o qual terá influência da escolarização. A escola não interfere no sistema básico da língua (vernáculo), mas conduz para o aperfeiçoamento dos estilos sobrepostos a ele. A escola tem o papel de ampliar o repertório linguístico dos estudantes, incorporando a ele recursos comunicativos que lhes possibilitem utilizar com confiança os estilos mais formais e monitorados da língua (Bortoni-Ricardo, 2005).

⁵ Para Marcos Bagno (2012), língua materna é como a língua mãe, ou seja, a língua em que cada pessoa começa a adquirir quando nasce e cria o vínculo afetivo-linguístico, sendo essa totalmente oral, falada e ouvida.

⁶ Estilo mais espontâneo (Bortoni-Ricardo, 2005).

- *Segundo princípio*: está voltado ao caráter sociossimbólico das regras variáveis, ou seja, regras que não são consideradas errôneas na sociedade não são objeto de correção na escola e, conseqüentemente, não influenciam consistentemente no estilo monitorado. Por exemplo: “tu vai sair?” O uso do pronome *tu* é visto como normal na fala, principalmente quando usado na região Sul do país, mas esse uso não impede o entendimento e consciência de que, conforme a norma-padrão, o esperado é utilizar-se o verbo na concordância do pronome *tu*, ou seja, “tu vais sair?”.

- *Terceiro princípio*: inserção da variação sociolinguística na matriz social. No Brasil, um dos fatores que influenciam a variação está ligado à diferença socioeconômica dos falantes e da regionalização, principalmente, rural-urbana, além da má distribuição de bens materiais e culturais, sendo a língua um elemento cultural, em que a população pobre tem acesso restrito. O fato de que na escola se ensina, principalmente, uma variante padrão não se torna uma fonte de conflito, mas pode constituir uma forma de discriminação contra crianças falantes de variedades populares. Para se ter um possível controle acerca dessas diferenças precisa-se de professores sensíveis às diferenças sociolinguísticas, pois esses, intuitivamente, desenvolvem estratégias interacionais em sala de aula, em que os alunos se vêem como falantes legítimos e começam a entender e aprender a alterar seu dialeto vernáculo e a língua de prestígio (Bortoni-Ricardo, 2005).

- *Quarto princípio*: “se dedica à existência de estilos monitorados para eventos de letramento e estilos mais casuais para situações de oralidade” (Zwirtes, 2020, p. 98). Na escola institui-se uma divisão entre letramento e oralidade, em que, na oralidade existe uma distinção entre a língua que usamos para falar com pessoas de quem gostamos e a língua que usamos para ler, escrever e falar, quando falamos de maneira mais formal similar à língua usada para escrever.

- *Quinto princípio*: “a descrição da variação na Sociolinguística Educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 132). Por exemplo: o uso do dialeto vernáculo pode ser usado entre amigos ou familiares e o estilo monitorado usado em ambientes formais com desconhecidos para representar prestígio. Nas escolas também ocorre essa distinção, existem profissionais que avaliam negativamente as variações e outros que vêem como uma característica cultural dos alunos.

- *Sexto princípio*: conscientização de professores e alunos sobre a variação e desigualdade social que ela reflete. Nesse ponto, é visto como o momento dos professores refletirem sobre suas ações e busquem pesquisas que facilitem a aquisição dos amplos recursos comunicativos

que a língua oferece para a comunicação oral e escrita, oferecendo em sala de aula atividades de ensino voltadas para a competência comunicativa e linguísticas dos alunos.

A relevância da Pedagogia Culturalmente Sensível reside no fato de que ela desloca o foco do ensino de língua materna da simples transmissão de conteúdos para o reconhecimento do repertório sociocultural que o aluno já traz para a escola. Ao propor que se criem, em sala de aula, ambientes que acolhem os modos de falar e as rotinas comunicativas da cultura dos educandos, essa abordagem reconhece que a aprendizagem é mais efetiva quando dialoga com os processos sociais que já são familiares a quem aprende. Em vez de tratar as diferenças como déficit, a escola passa a entendê-las como ponto de partida para a ampliação da competência comunicativa. Trata-se, portanto, de uma postura pedagógica que combate a exclusão e o preconceito linguístico, pois valoriza a identidade dos estudantes sem abrir mão de sua formação para o uso das variedades de prestígio.

Inclusive, a compreensão desses seis princípios pode ter uma influência para o ensino da variação linguística em sala de aula, apresentando melhorias para o ensino de língua através da Sociolinguística Educacional, a qual terá o foco em um ensino sensível em sala de aula, buscando a compreensão dos alunos com relação à língua portuguesa e não os limitando e, até excluindo-os, ao apresentar apenas normas e regras propostas dentro de uma gramática normativa. Com isso, conclui-se que os princípios para uma possível efetivação da Sociolinguística Educacional estão em:

(a) respeito à heterogeneidade inerente da(s) língua(s); (b) preocupação com o ensino para além dos conteúdos programáticos, levando em conta também a realidade (socio)linguística dos estudantes; e (c) adoção de uma pedagogia culturalmente sensível às particularidades e diferenças são condizentes com o que preconizam os principais documentos norteadores da educação brasileira (Ribeiro e Lacerda, 2024, p.227).

Essa área de estudo dentro da Teoria Sociolinguística desempenha um papel importante com relação à igualdade na educação, pois permite que sejam analisadas as diversas formas e usos da língua em diferentes contextos sociais, a qual visa o desenvolvimento de práticas pedagógicas que consideram as individualidades de cada um, principalmente na fala, buscando, assim, uma educação mais inclusiva. Dessa forma, a Sociolinguística Educacional aborda a complexidade das variações linguísticas em ambientes educacionais, pois leva em conta as variáveis: classe social, cultura, família, grupos de convívio, etc. Como fatores que podem influenciar, diretamente, a prática da oralidade e o letramento dos alunos.

Quando o docente compreende que essas questões extralinguísticas podem intervir no ensino e aprendizagem dos discentes e que não se pode corrigi-las, mas sim, conduzir para que o aluno compreenda que existe uma diferença entre a variação padrão para a não-padrão. O professor pode buscar estratégias para auxiliar na identificação e conscientização dessa diferença, pois “Ao considerar os contextos socioculturais dos alunos, os educadores podem adaptar suas estratégias de ensino para atender às necessidades específicas de cada grupo” (Martins, 2024, p. 38), a fim de promover um ambiente de aprendizagem mais significativo e engajador.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), os três ambientes onde uma criança começa a desenvolver seu processo de socialização são a família, os amigos e a escola, a teórica se baseia em uma terminologia sociológica para denominar essa tríade: domínios sociais. “Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. [...] Os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 23). No entanto, a transição do domínio do lar, o qual envolve a família e amigos, para o domínio da escola torna-se um processo delicado e complexo, pois envolve, em alguns casos forçadamente, a transição da cultura predominantemente oral para a cultura escrita focada no letramento⁷.

Os principais alunos que podem sentir essa diferença são aqueles que aprenderam a falar diante de alguma variação linguística e na escola a variação padrão pode causar estranheza, resultando em desconforto e até mesmo a exclusão desse indivíduo, que optará por se calar e acreditar que não sabe como se comunicar diante do grande grupo, resultando em dois graves problemas conforme apresentado por Zwirtes (2020):

O primeiro deles é que esses alunos não são respeitados quanto às suas variantes de origem e, por consequência, sentem-se inseguros no ambiente escolar, o que afeta diretamente no rendimento, na produtividade e na motivação de aprender e estudar. O segundo é que não lhes é ensinada de forma eficiente a variedade prestigiada, ou padrão, da língua, estreitando ainda mais suas possibilidades de ascensão social (Zwirtes, 2020, p. 71-72).

Diante do apresentado, a Sociolinguística Educacional apresenta-se como uma perspectiva que pode contribuir com uma Pedagogia Sensível, que levará em consideração as diferenças sociolinguísticas e culturais dos jovens, conforme apresentado por Bortoni-Ricardo (2005). E além disso, também defenderá que, independentemente do domínio social, as variações linguísticas irão existir, o grau dessas variações poderá ser maior ou menor

⁷ Geralmente empregado para indicar um acervo cultural preservado por meio da escrita (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 24).

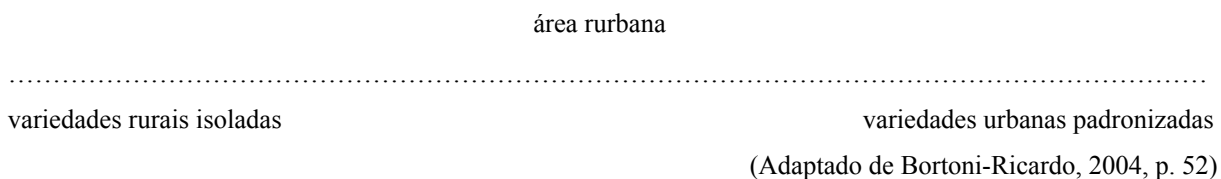
dependendo da situação de uso, ou seja, existirão situações que será necessário uma variação padrão e em outras uma não-padrão.

Visando a distinção entre as estruturas e enquadramentos das variações linguísticas no português brasileiro, Stella Maris Bortoni- Ricardo (2004) propôs uma conceituação para as divisões das variedades linguísticas, as quais denominou de *contínuos*, sendo eles: urbanização, oralidade-letramento e monitoração estilística. Recentemente, Bortoni-Ricardo lançou seu novo livro intitulado *Sociolinguística Educacional* (2025) o qual atualiza algumas pesquisas e dados, incluindo um quarto contínuo chamado de *contínuo de acesso à internet*. A estruturação das variações linguísticas desta forma diminui problemas de denominação e terminologias (português “culto”, popular, dialetal e outros), pois a “norma culta” indica de modo genérico todo o conjunto de falas que, dificilmente, são cumpridas pelo sujeito falante.

Portanto, uma mesma comunidade ou sujeito pode apresentar traços de linguagem de mais ou menos prestígio em diferentes situações de interação. Desta forma o uso dos *contínuos* seria uma forma mais próxima do real de evidenciar como ocorrem as situações de interação verbal. Exemplifico cada um deles, resumidamente:

- *Contínuo de urbanização*

Em seu livro intitulado *Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula* (2004) Stella Maris Bortoni-Ricardo resume que o *contínuo de urbanização* pode ser representado da seguinte forma:



O lado esquerdo representa as comunidades usuárias das variedades rurais geograficamente mais isoladas, à direita, estão as variedades urbanas que utilizam a variedade mais padronizada da língua e ao meio está o espaço *rurbano* que é formado por migrantes das áreas rurais isoladas e preservam suas origens culturais, inclusive seu repertório linguístico. Esse grupo será submetido à influência urbana seja pela mídia, meios tecnológicos ou interações com outras pessoas.

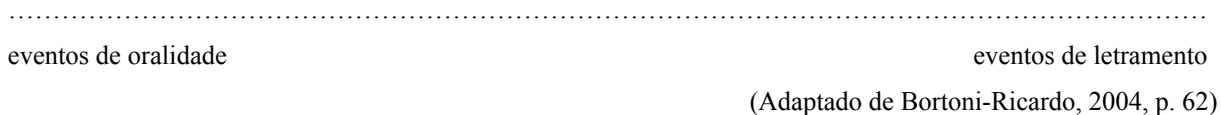
Por exemplo: a palavra *prantei* (plantei), a troca do /l/ para o /r/ é comum em falares rurais e urbanos, até em alguns casos no urbano, essa forma de variação é classificada como um traço descontínuo, por ser muito estigmatizada na cultura urbana. Diferente da palavra

limoero em que no sufixo -eiro o /i/ é, quase sempre, excluído na fala. Ditongos -ei e -ai seguidos dos fonemas /r/, /n/, /j/ e /x/ tendem a ser reduzidos na fala e tornam-se vogais simples /e/ e /a/, essa forma de variação é classificada como traço gradual.

Ou seja, palavras que são classificadas como traços graduais não recebem tanta avaliação negativa quanto as classificadas como traços descontínuos.

- *Contínuo de oralidade-letramento*

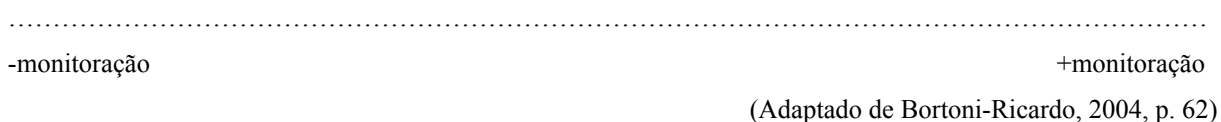
Seguindo na mesma obra de Bortoni-Ricardo, o *contínuo de oralidade-letramento* pode ser mediado pela língua escrita (eventos de letramento) ou pelo uso da língua (eventos de oralidade):



Assim como no *contínuo de urbanização*, existe uma sobreposição entre os eventos de oralidade e letramento. Por exemplo: uma conversa entre amigos é um evento de oralidade, mas se um desses indivíduos começar a ler um livro em voz alta ou uma mensagem em seu celular, esse evento passará a ter influências do evento de letramento.

- *Contínuo de monitoração estilística*

Este contínuo se refere às interações totalmente espontâneas até as que são planejadas e que exigem maior atenção do falante, podendo ser representado:



Os fatores que conduzem um falante a monitorar seu estilo podem ser: o ambiente, interlocutor e o tópico da conversa, o falante tende a se esforçar mais em estilos mais monitorados, principalmente quando as situações envolvem algum desses fatores. No entanto, os mesmos fatores podem conduzir a uma conversa menos monitorada, conforme a situação que é proposta.

Além disso, conforme os outros contínuos apresentados, o *contínuo de monitoração estilística* também apresenta sobreposições, que podem ser justificadas a partir da função de alinhamento que o falante assume com relação ao tópico ou o interlocutor. Por exemplo: dois

indivíduos podem estar tratando de um assunto sério e no meio do discurso passar para brincadeiras, mudando assim o estilo. Essa mudança de estilo vem acompanhada de metamensagens ou pistas, verbais ou não verbais, que transmitem a mensagem, como: “é uma brincadeira com você” ou “estou falando sério”.

- *Contínuo de acesso à internet*

Viu-se a necessidade de criar um novo contínuo à medida que os falantes têm acesso a internet. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua de 2021, 90% dos brasileiros têm acesso à rede de internet. No entanto, esse acesso varia de acordo com as condições socioeconômicas, exigências de trabalho e da vida social, além de que o uso de dispositivos digitais varia entre as faixas etárias, os mais jovens tendem a ser os mais competentes e os que mais desfrutam das redes de internet.

.....
-acesso à internet

+ acesso à internet

(Adaptado de Bortoni-Ricardo, 2025)

Com isso, percebe-se que, em algum momento, todo falante se enquadra em algum nível dentro desses *contínuos*, essa forma de organização apresentada por Bortoni-Ricardo (2004; 2025) conduz para um novo olhar para as variedades linguísticas, embora sua essência ainda remeta ao que Labov (2008) apresentou anos antes. Além disso, a Teoria dos Contínuos, como variação linguística, permite uma nova análise para atividades escolares e livros didáticos voltados para o componente curricular de Língua Portuguesa, sendo esse um dos objetivos específicos desta pesquisa.

É relevante que professores e alunos conheçam e aprofundem as diversas opções de comunicação, sendo importante o ensino a partir de uma educação sensível e acolhedora às diversas culturas que os alunos trazem de seus domínios sociais, visando habilitá-lo a interpretar situações de uso da língua nos mais diversos contextos (Zwirtes, 2020). Porém, sabe-se que para certas mudanças acontecerem a partir dessas práticas pedagógicas voltadas para a Sociolinguística, a escola precisa estar disposta a conhecer novas teorias educacionais, além de escolha de materiais didáticos com atividades voltadas às realidades que aproximem os alunos, as quais eles se reconheçam nos exemplos apresentados.

Dessa forma, tendo em vista que a Sociolinguística Educacional se volta para contribuir com o processo educacional, principalmente para o ensino de língua materna, e também para o desenvolvimento de uma Pedagogia Culturalmente Sensível para com as

diferenças sociais e culturais, junto da Teoria dos Contínuos, essa pesquisa busca formas de contribuir para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, tendo como foco principal o livro didático.

O olhar voltado para o livro didático escolhido para análise desta pesquisa sob o viés da Sociolinguística Educacional proporciona uma nova perspectiva para o ensino da Língua Portuguesa. Entende-se que existe uma obrigação, por parte da escola e dos autores do material didático, de que se cumpra o estabelecida pela BNCC para cada ano escolar, porém, cumprir com os objetivos previstos na Base não garante o ensino concreto aos alunos, principalmente, se está limitado ao ensino padronizado das aulas de línguas, voltadas para a gramática, comumente, a normativa. Conforme apresentado, a variação linguística existe e faz parte do discurso da maioria dos alunos, variantes são comuns em sala de aula e podem ser acolhidas ao invés de apontadas como erros, diante disso, a proposta dos *contínuos* apresentada por Bortoni-Ricardo (2004) tende a ser proveitosa para o ensino das variações linguísticas, pois apresenta um novo olhar que, seguindo a linha da Teoria da Variação e da Mudança Linguística apresentada por Labov (2008), consegue identificar as principais diferenças entre o português padrão e não-padrão, além de conduzir para um ensino voltado para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos.

Ademais, para que possíveis mudanças ocorram no ensino de línguas é importante que tanto a escola quanto os professores estejam abertos aos novos ensinamentos. A Sociolinguística Educacional, além de contribuir para o ensino no livro didático, pode auxiliar os professores, principalmente a entender as diferenças linguísticas de seus alunos. Os seis princípios sociolinguísticos educacionais propostos por Bortoni-Ricardo (2005) junto da Teoria da Pedagogia Culturalmente Sensível possibilita novas formas de conduzir o ensino-aprendizagem, além de ampliar o repertório educacional do próprio professor. Diante disso, o manual do professor, incluso no livro didático, pode receber propostas de melhorias para o ensino dos temas voltados para a variação linguística.

Todavia, para se entender o olhar da Sociolinguística Educacional no livro didático é preciso uma análise acerca desses temas na Base Nacional Comum Curricular. A partir desse ponto será conduzida a análise sobre o que a BNCC instrui para o ensino da variação linguística nos anos finais do Ensino Fundamental e de que forma essas competências e habilidades são inseridas no livro didático *Português: Linguagens* (2002) sob o viés da Sociolinguística Educacional voltada para a proposta dos *contínuos*.

3 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A SOCIOLINGUÍSTICA NA ESCOLA

A língua é um fenômeno vivo e heterogênea a qual muda com o tempo, adapta-se a contextos e, sobretudo, varia de acordo com os grupos sociais, regiões geográficas, faixas etárias, os níveis de escolaridade e as situações comunicativas em que os falantes estão inseridos. Essa heterogeneidade não representa uma falha ou desordem do sistema linguístico, mas sim uma característica inerente a qualquer língua materna, compreender esse princípio é o ponto de partida para uma educação linguística mais justa e inclusiva.

No contexto escolar brasileiro essa diversidade tem se intensificado nas últimas décadas. Com os crescentes fluxos migratórios internos e internacionais, as salas de aula tornaram-se espaços cada vez mais marcados pela interregionalidade e pela multinacionalidade. Na rede municipal de ensino da cidade de Caxias do Sul/RS, de acordo com os dados coletados em 26 de setembro de 2025 pela prefeitura de Caxias do Sul junto da Secretaria Municipal de Educação, há 2.072 estudantes matriculados que não nasceram no Brasil, esses alunos, de 16 nacionalidades diferentes, estão matriculados em 82 escolas da rede municipal. Esses alunos oriundos de outras nações chegam às escolas carregando consigo não apenas outra bagagem cultural, mas também outras variedades linguísticas, outros sotaques, outras formas de expressar-se. No entanto, “[...] na maioria das vezes, a diversidade da língua é também ignorada, pois falta preparo teórico-metodológico para o professor lidar com um fenômeno comum, não aceito, entretanto, pela sociedade” (Almeida e Bortoni-Ricardo, 2026, p. 8).

Diante desse cenário, torna-se imprescindível que os professores estejam preparados, teórica e pedagogicamente, para acolher essa pluralidade linguística presente nas salas de aula. A diversidade de falares, sotaques, variedades regionais e registros que os alunos trazem consigo reflete, antes de tudo, suas origens, suas identidades e suas experiências de mundo, elementos que não podem ser ignorados ou suprimidos pelo ensino formal. Nesse sentido, Patriota e Pereira (2018) defendem que a escola deve promover o contato do aluno com a diversidade discursiva e com situações reais de uso da língua, ampliando sua competência comunicativa e desconstruindo a visão historicamente negativa atribuída à variação linguística, comumente associada ao erro, ao feio ou ao cômico.

Essa perspectiva aponta para a necessidade de uma prática pedagógica que vá além do simples trabalho da norma-padrão, reconhecendo que a língua é, em sua essência, heterogênea, e que suas variações não representam desvios, mas sim manifestações legítimas de um sistema vivo e em constante transformação. Isso significa reconhecer as diferentes

línguas e variedades que os alunos trazem consigo não como obstáculos à aprendizagem, mas como patrimônio cultural e identitário a ser valorizado dentro e fora da sala de aula. Adotar essa postura implica, portanto, romper com tradições pedagógicas que historicamente silenciaram ou estigmatizaram determinadas formas de falar, e avançar em direção a uma educação linguística mais plural, inclusiva e comprometida com o respeito à diversidade.

Assuntos voltados para variação linguística, sociolinguística e preconceito linguístico são temas exigidos nas competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (2018) desde o 6º ano do Ensino Fundamental. A BNCC tem como principal objetivo nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino, além das propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas da educação básica no Brasil, desde Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, apresentando conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Além disso, “[...] a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018).

Ademais, é importante compreender de que forma a BNCC aborda, especificamente, esses temas em seus documentos orientadores, afinal se o documento assume o compromisso de promover uma educação voltada para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade inclusiva, é esperado que seus direcionamentos contemplem a respeito da diversidade linguística presente no território brasileiro. Sendo assim, primeiramente, voltaremos nosso olhar sobre as principais competências e habilidades para os anos finais do Ensino Fundamental apresentadas na Base, para que na sequência possamos analisar a respeito desses temas no livro didático.

3.1. O QUE A BNCC APRESENTA SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E SOCIOLINGUÍSTICA?

Entende-se que a BNCC (2018) assume um compromisso com a diversidade linguística e o combate do preconceito linguístico, pois tem seu olhar voltado para uma sociedade mais justa e inclusiva. Dentro dessa perspectiva, ao analisar o material percebe-se que a Base é moldada a partir de uma visão enunciativo-discursiva da linguagem, em que o texto é a unidade de trabalho na definição de objetos de conhecimento e habilidades, considerando a inter-relação entre os eixos de ensino: leitura, oralidade, escrita e análise linguística/semiótica, ou seja, levando em consideração o tema da variação linguística

especificamente, entende-se que essa não é ensinada como conteúdo isolado, mas sim, apresentada a partir de situações que condizem com a realidade dos alunos.

O Ensino Fundamental é a etapa educacional mais longa da educação básica dos estudantes, sendo os anos finais, do 6º ao 9º ano, o período em que os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, principalmente por começarem a compreender a importância de se apropriarem e se posicionarem diante de diferentes situações e organizações dos conhecimentos. Cada área assume sua responsabilidade e importância de conduzir esses indivíduos em formação a entenderem

as mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (Brasil, 2018, p. 60).

Dentro do componente curricular de Língua Portuguesa visualiza-se uma preocupação em atualizar documentos e orientações curriculares para se ter um olhar voltado para pesquisas recentes na área e nas transformações de práticas de linguagem ocorridas neste século. Afinal, novas práticas de linguagem não envolvem apenas novos gêneros e textos mais multissemióticos e multimidiáticos, mas também, novas formas de interagir e dialogar com indivíduos à nossa volta.

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura (Brasil, 2018, p. 60).

No Eixo da Análise Linguística/Semiótica orienta-se a análise e avaliação consciente durante o processo de leitura e produção de textos sejam eles: escritos, multissemióticos ou orais. No caso dos textos orais, a análise envolve elementos da própria fala, como: ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, estilização e variedade linguística adotada, pois são importantes as reflexões sobre os fenômenos da mudança e da variação linguística, independentemente do sistema linguístico, principalmente sobre as variedades linguísticas, afinal a essas cabe uma reflexão sobre o valor social atribuído às variedades de prestígio e as estigmatizadas, relacionando-as aos preconceitos sociais, assunto de elevada relevância e necessidade de discussão voltada à conscientização. Dessa forma, é elaborado pela BNCC

(2018) como prática, tanto de uso quanto de análise, voltada para a variação linguística:

- Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.
- Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (Brasil, 2018, p. 83).

Diante do exposto, percebe-se que a BNCC (2018) reconhece a variação linguística como um eixo estruturante para a formação crítica e identitária dos estudantes, uma vez que propõe reflexões sobre variedades prestigiadas e estigmatizadas, combatendo o preconceito linguístico e valorizando a diversidade cultural e linguística presente na sociedade brasileira. Nesse sentido, o documento sinaliza que o ensino de Língua Portuguesa deve estar comprometido com práticas reais de uso da língua, considerando os diferentes contextos em que os alunos estão inseridos, mas para que essa proposta se concretize é importante compreender de que maneira as competências estabelecidas pela BNCC para o Ensino Fundamental se articulam com esses princípios.

3.1.1 As Competências de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental

As competências de Língua Portuguesa estabelecidas pela BNCC (2018) para o Ensino Fundamental refletem uma concepção ampla e integrada da linguagem, que vai além do domínio das normas gramaticais e se volta para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, reflexivas e críticas dos estudantes. Tais competências orientam o trabalho docente no sentido de formar sujeitos capazes de interagir com diferentes práticas de linguagem, em variados contextos sociais e culturais, reconhecendo e respeitando a diversidade linguística.

Das dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, cinco são voltadas para questões que envolvem a diversidade linguística, sendo:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais (Brasil, 2018, p. 87).

A junção dessas cinco competências resulta em uma reflexão que parte de competências específicas de linguagens, as quais espera-se que o aluno compreenda durante a educação básica para que no futuro chegue a uma postura ética diante do mundo social.

A Competência 1 funciona como fundamento epistemológico de todas as demais. Ao definir a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável e heterogêneo, a BNCC rompe com uma visão estática e normativa do ensino, deslocando o foco da gramática normativa para a língua em uso, ou seja, ensinar Língua Portuguesa deixa de ser a transmissão de um código fixo e passa a ser a algo vivo de construção de identidade e pertencimento. Reconhecer a língua como constitutiva dos sujeitos e das comunidades implica, portanto, tratar sua variação não como desvio, mas como expressão legítima de diferentes experiências culturais e históricas.

A Competência 3 expande essa concepção ao incluir os textos multissemióticos e as diferentes mídias como objetos legítimos do ensino de língua. Ela reflete uma transformação cultural real, o universo comunicativo contemporâneo é multimodal e a leitura, a escuta e a produção de sentidos ocorrem por meio de linguagens que combinam texto verbal, imagem, som e movimento. Ao exigir compreensão, autonomia, fluência e criticidade de forma simultânea, essa competência amplia significativamente o que se entende por letramento⁸, colocando em questão práticas escolares que ainda reduzem a leitura à decodificação e a produção textual à redação dissertativa.

A Competência 4 propõe que o estudante compreenda o fenômeno da variação linguística e desenvolva uma atitude de respeito diante das diferentes variedades, rejeitando o preconceito linguístico. Trata-se de um posicionamento que reconhece o caráter social e ideológico das avaliações que recaem sobre a língua, a ideia de que certas formas de falar seriam "erradas" ou "feias" está profundamente associada a processos de exclusão e estigmatização de grupos sociais.

⁸ Entende-se, aqui, por letramento o conceito apresentado por Bortoni-Ricardo (2004) baseado nos estudos das professoras Magda Soares (2003) e Angela Kleiman (1995) que identifica “O termo letramento é geralmente empregado para indicar um acervo cultural preservado por meio da escrita. Podemos usar o termo letramentos, no plural, ou nos referir a culturas de letramento para manter a ideia de que não existe só uma cultura de letramento. Nas comunidades sociais, convivem culturas de letramento associadas a diferentes atividades: sociais, científicas, religiosas, profissionais, etc. Também existem manifestações culturais letradas associadas à cultura popular, como a literatura de cordel, por exemplo” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 24).

Já a Competência 5 pede que o estudante empregue, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero do discurso. Em conjunto, essas duas competências propõem que o domínio da norma culta seja ensinado em diálogo com o reconhecimento da pluralidade linguística, e não em substituição a ela. Elimina a ideia de que o ensino de língua impõe uma única variedade de prestígio como se fosse a única legítima.

A Competência 6 representa a perspectiva ética para a qual convergem as demais, ao propor que o estudante analise informações, argumentos e opiniões manifestados nas interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se criticamente diante de conteúdos discriminatórios, essa competência articula o ensino de língua à formação para a cidadania. Analisar um discurso de ódio, identificar argumentos falaciosos em uma *fake news* ou reconhecer estereótipos naturalizados em textos publicitários exige ferramentas conceituais que o ensino de língua deve oferecer, além de ensinar ao aluno a importância e necessidade de respeitar toda e qualquer diversidade, principalmente a linguística.

Tomadas em conjunto, as cinco competências revelam um projeto pedagógico que visa à formação de um sujeito que usa a língua para se colocar no mundo com autonomia, respeito à diversidade e responsabilidade ética. Há uma progressão implícita entre elas: compreender a língua como fenômeno social e variável (Competências 1 e 4), operá-la com competência em múltiplos contextos e suportes (Competências 3 e 5) e usá-la de forma crítica e eticamente comprometida (Competência 6). Essa coerência, porém, não se converte automaticamente em prática pedagógica, ela precisa de um professor que compreenda a dimensão sócio-histórica da linguagem, um currículo que abra espaço para a escuta, o debate e a produção autoral e uma escola que trate a diversidade linguística não como problema a corrigir, mas como patrimônio cultural a reconhecer.

A compreensão da importância do domínio de cada competência prevista pela Base revela contradições à própria natureza do documento, uma vez que a BNCC (2018) apresenta, em diversos momentos, formulações que dificultam a operacionalização de suas diretrizes. Nesse sentido, atribuir integralmente ao professor a responsabilidade pelo desenvolvimento de tais competências configura uma perspectiva reducionista diante da complexidade que o tema exige. Bortoni-Ricardo (2025), apresenta, a partir da Teoria dos Contínuos, que a Sociolinguística Educacional pode contribuir significativamente para a elaboração de currículos e materiais didáticos voltados ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, ou seja, para que o ato de fala se concretize de forma eficaz, o falante necessita mobilizar recursos de diferentes naturezas, sejam gramaticais, lexicais, retórico-discursivos,

os quais, articulados, permitem o desempenho de tarefas comunicativas complexas com segurança e fluência, pois o aluno terá consciência de como transitar entre o mínimo e o máximo de cada *contínuo*, aderindo a variação necessária para uma comunicação eficaz dentro de cada situação. Esse processo tem início na modalidade oral e se estende, progressivamente, à modalidade escrita, mediante prática sistemática e mediação pedagógica.

3.1.2 As Habilidades de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Quando se remete às habilidades específicas sobre a língua e o sistema linguístico do português brasileiro para os anos finais do Ensino Fundamental a BNCC (2018) apresenta que

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro (Brasil, 2018, 139).

Compreende-se a relevância do ensino da norma-padrão e do domínio que se espera dos alunos em formação, visto que, conforme indica Faraco (2002) a norma-padrão é inserida e prescrita nas gramáticas normativas, que ainda dominam grande parte das aulas de Língua Portuguesa no Brasil. Ensinar essa norma dentro das escolas resulta em preparar os alunos para o mercado de trabalho, o ensino superior, eventos formais que exigem domínio com a língua escrita ect. Porém, é sempre importante ressaltar que, o fato de se ensinar a norma-padrão em sala de aula, não anula a relevância de apresentar e exaltar a realidade linguística brasileira, da qual grande parcela dos estudantes fazem parte, sejam eles praticantes de variações linguísticas rurais, periféricas, rurbanas, entre outras.

A BNCC (2018) enfatiza que o aluno dos anos finais do Ensino Fundamental pode se apropriar do sistema linguístico que organiza o português brasileiro, mas qual seria esse sistema? O português brasileiro não é homogêneo, logo citar no singular “o sistema linguístico” torna-se questionável. Existe o português da oralidade cotidiana e o português da escrita formal, existe o registro da conversa entre amigos e o registro do texto jurídico, existem as variedades prestigiadas e as variedades estigmatizadas, tratar tudo isso como um único sistema é, no mínimo, ambíguo.

Marcos Bagno, em sua obra Gramática Pedagógica do Português Brasileiro (2012), é contundente a ideia de que existe uma língua portuguesa "certa" é uma construção social e histórica, não uma realidade linguística. A norma-padrão, aquela que as gramáticas

tradicionais prescrevem e que os exames cobram, é uma abstração baseada em textos literários de séculos passados, distante da realidade oral e escrita do Brasil contemporâneo. Ensinar essa norma como se ela fosse um único sistema é perpetuar uma ficção com consequências reais para estudantes que vêm de contextos linguísticos populares.

Por outro lado, ignorar a norma culta, aquela efetivamente usada por falantes escolarizados em situações formais como, jornais, revistas, judiciário, artigos científicos, etc. Seria negar aos alunos o acesso ao que Bourdieu (2006) denominou de capital simbólico que, queiram ou não, ainda organiza as relações de poder na sociedade brasileira. Quem não domina os registros formais da escrita fica excluído de espaços acadêmicos, profissionais e políticos, e negar isso em nome de um relativismo linguístico bem-intencionado pode ser, paradoxalmente, uma forma de reforçar a desigualdade. Por isso Bagno destaca “postular que o ensino de língua se faça com base nessa norma urbana culta real, de modo a facilitar sua aquisição por parte dos aprendizes provindos das camadas sociais usuárias de outras variedades sociolinguísticas” (Bagno, 2012, p. 21). Sabe-se que existe uma distância entre as variedades linguísticas e a norma culta, mas ela é menor que a distância entre a norma-padrão e as variedades.

A BNCC parece tentar equilibrar essas duas demandas, mas o equilíbrio é complexo e, às vezes, oscilante. Em alguns momentos, o documento valoriza a diversidade linguística e o combate ao preconceito, em outros, aponta para o domínio da norma culta e da escrita formal como metas centrais. Com isso deixa a cargo do professor e, muitas vezes, do material didático a definição de qual caminho seguir.

Diante disso, ao analisar as habilidades de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental compreende-se que a formação da língua deve ser contínua e estar em progressão durante todos os anos, ou seja, a cada ano espera-se que os assuntos sejam apresentados conforme a escolaridade dos alunos. As habilidade relacionadas aos temas e ao público-alvo desta pesquisa são abordadas, primeiramente, no CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO, o qual destaca a importância do aluno participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa, ou seja, sendo capaz de entender as diferentes variações linguísticas e também se comunicar de forma clara e objetiva, independente da situação. Assim, as duas habilidades que se destacam dentro deste campo são:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), *à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do*

gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.

(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e *avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada*, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc (Brasil, 2018, p. 143-145, grifos meus).

Na sequência, há o CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO que propõe que todas as diversidades devem ser consideradas, sejam de gêneros, estilos e autores literários, o cânone e a literatura, a cultura digital e juvenis, porém se privilegia o letramento. Mas há habilidades voltadas à variação linguística e o respeito que se deve ter por essas, principalmente quando relacionadas à norma-padrão. As duas habilidades relacionadas para essa descrição são:

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

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

Neste campo, mesmo que voltado para a literatura, existe a habilidade voltada para a variação linguística, a ser trabalhada em sala de aula do 6º ao 9º ano é a (EF69LP50), que diz:

Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; *explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática* (Brasil, 2018, p. 159, grifos meus).

Ou seja, para que o aluno desenvolva essa habilidade, nesse caso mais voltada para a temática literária, é importante que esse já conheça sobre a variação linguística e tenha a competência comunicativa dominada para saber diferenciar os dialetos, registros e jargões, além de entender qual variedade linguística utilizar para cada situação desenhada durante um texto teatral, por exemplo.

Com relação a TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO as habilidades voltadas para os temas dessa pesquisa concentram-se no 9º ano, especificamente:

(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.

(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial (Brasil, 2018, p. 189-191).

Nessa parte, especifica-se melhor a questão do uso e regras da norma-padrão, afinal nessa fase do Ensino Fundamental o aluno está mais próximo do Ensino Médio, ou seja, da fase final do ensino básico, o próximo passo seria o ensino superior e o mercado de trabalho, o qual espera-se que haja o entendimento e domínio desta variação. Mas é importante que, mesmo dominando essas habilidades, o aluno compreenda sobre a competência comunicativa, a qual “Trata-se da capacidade que o indivíduo tem de produzir enunciados com sentido, em sua língua, ajustando-os ao interlocutor e à situação de fala” (Bortoni-Ricardo, 2025, p. 99-100).

Conforme a análise feita, revela-se que a Base reconhece a complexidade linguística brasileira, articulando o ensino da norma-padrão com as variações linguísticas presentes na realidade dos estudantes e a conscientização do preconceito linguístico. Ao longo dos diferentes campos de atuação, jornalístico-midiático, artístico-literário e demais eixos, percebe-se uma preocupação progressiva com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, de modo que esses sejam capazes não apenas de dominar as estruturas formais da língua, mas também de compreender e valorizar a diversidade linguística que constitui o português brasileiro.

Nesse sentido, o ensino da norma-padrão não deve ser compreendido como uma forma de exclusão ou correção das variedades linguísticas, mas sim como uma ferramenta de ampliação do repertório comunicativo. Conforme aponta Faraco (2002), conhecer a norma-padrão é essencial para o acesso ao mercado de trabalho, ao ensino superior e às situações formais de comunicação, sem que isso implique na desvalorização das variações linguísticas presentes na língua materna de cada indivíduo.

Assim, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos resulta, portanto, de um ensino de línguas mais inclusivo, sensível e participativo, promovendo um ensino reflexivo e contextualizado, que prepare o aluno para os usos formais da língua e, ao mesmo tempo, fortaleça sua identidade linguística e cultural. Além disso, a escola pode procurar adquirir um material didático que siga essa mesma linha de ensino, que desenvolva atividades que se assemelham à realidade dos alunos e apresente conteúdos elaborados e pensados em um ensino progressivo, alinhado com os estudos da Sociolinguística Educacional, que visa “aprimorar a capacidade que o indivíduo tem de produzir enunciados com sentido em sua língua, ajustando-os ao interlocutor a situação de fala” (Bortoni-Ricardo, 2025, p. 99-100).

Um olhar para as competências previstas pela BNCC para as linguagens e para

habilidades de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental evidencia uma tensão estrutural que não pode ser ignorada, embora o documento sinalize uma formação comunicativa ampla e plural, suas formulações frequentemente recaem sobre o professor como único agente responsável pela concretização dessas diretrizes, desconsiderando as condições reais de ensino e a heterogeneidade linguística dos estudantes.

É nesse ponto que a Sociolinguística Educacional oferece um contraponto teórico fundamental, ao propor, por meio da Teoria dos Contínuos, que o ensino de Língua Portuguesa precisa reconhecer e valorizar o trânsito do aluno entre diferentes registros e variedades, compreendendo que a competência comunicativa não se constrói pela supressão das marcas identitárias do falante, mas pela ampliação consciente de seu repertório linguístico. Assim, preparar o aluno para os usos formais da língua não implica apagar sua variedade de origem, mas dotá-lo de instrumentos para transitar entre os polos de cada *contínuo*, conforme a situação comunicativa exige. Para que esse processo se efetive, contudo, não basta a ação pedagógica isolada do professor, é importante que os materiais didáticos adotados pela escola estejam igualmente orientados por essa perspectiva inclusiva e contextualizada, apresentando atividades que dialoguem com a realidade dos alunos e promovam um desenvolvimento progressivo da competência comunicativa, tanto oral quanto escrita, de modo que o ensino de Língua Portuguesa cumpra, de fato, seu papel de fortalecer, ao mesmo tempo, a identidade linguística e cultural dos estudantes e sua capacidade de participação plena nas práticas sociais.

3.2. A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A SOCIOLINGUÍSTICA NA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL *PORTUGUÊS: LINGUAGENS* (2022)

A coleção de livros didáticos *Português: Linguagens* (2022) de William Cereja e Carolina Dias Vianna, publicada pela Editora Saraiva, integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), programa governamental que, conforme definição oficial, volta-se para ações de distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, para alunos e professores de escolas públicas de educação básica do país. Composta por quatro volumes destinados aos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, a coleção foi analisada à luz da Sociolinguística Educacional, principalmente a Teoria dos Contínuos de Stella Maris Bortoni-Ricardo, com enfoque nos capítulos relacionados às temáticas de variação, variedade e mudança linguística, bem como temas correlatos, como preconceito linguístico e estrangeirismo.

Para tanto, esses capítulos foram selecionados manualmente em cada um dos quatro

volumes e os elencados para análise propriamente dita estão sistematizados no quadro a seguir.

Quadro 2 - Livros Didáticos e Capítulos Analisados

Livro Didático	Unidade	Capítulo Analisado
6º ano do Ensino Fundamental	Unidade 1 - <i>No Mundo da Fantasia</i>	Capítulo 2 - <i>Depois do Final Feliz</i>
7º ano do Ensino Fundamental	Unidade 2 - <i>Viagem pela Palavra</i>	Capítulo 3 - <i>Cores e Dores do Sertão</i>
8º ano do Ensino Fundamental	-	-
9º ano do Ensino Fundamental	Unidade 2 - <i>Amor</i>	Capítulo 3 - <i>Cartas de Amor? Ridículo</i>

Fonte: elaborado pela autora a partir de Cereja e Vianna (2022).

Figura 1 - Capa dos quatro livros didáticos, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: PNLD, 2024.

3.2.1 6º ano do Ensino Fundamental

Especificamente na Unidade 1 *No Mundo da Fantasia*, capítulo 2 intitulado *Depois do Final Feliz* que tem como foco a produção de paródias, o capítulo inicia apresentando o que o aluno irá encontrar

- ler uma paródia de conto maravilhoso;
- identificar os elementos essenciais de uma paródia;
- *refletir sobre as variedades que uma língua pode ter;*

- retomar seus conhecimentos sobre as relações entre as letras das palavras e os sons representados por elas;
- produzir paródia de conto maravilhoso (Cereja e Vianna, 2022, p. 34, grifos meus).

Em seguida é orientada a leitura da paródia do conto maravilhoso *Felizes quase sempre*, de Antônio Prata, que ironiza o final tradicional de contos de fadas, contrariando o final feliz. O conto apresenta o outro lado da felicidade eterna, em que o tédio se faz presente após o “viveram felizes para sempre”, o enfoque para esta pesquisa está nas orientações para o professor que recomenda “Leia com os alunos os significados das palavras do glossário. Pergunte se já conheciam o sentido dessas palavras destacadas e, em caso positivo, em que contexto conheceram essas palavras” (Cereja e Vianna, 2022, p. 36), as palavras em questão são: entediado, pomar, balbúrdia e inquieto.

Ao ler a orientação entende-se que a instrução está voltada para o significado da palavra conforme o dicionário, considerando que se recomenda aos alunos consultar o dicionário, a fim de confirmar se as hipóteses levantadas condizem com o significado oficial. A proposta dessa atividade inicial está na introdução para o conteúdo seguinte, que é sobre as variedades linguísticas, porém resulta-se em uma atividade gramatical básica para introduzir um capítulo que destaca: refletir sobre as variedades que uma língua pode ter. Tornaria-se mais atrativo e também condizente com o tema a realização de uma discussão voltada tanto para a questão gramatical quanto para variação linguística.

Por exemplo, além de ser realizada a atividade inicial com o dicionário, o professor poderia conduzir, concomitantemente, uma discussão de como essas palavras aparecem em outras situações de uso levando em consideração os significados encontrados. Apoiando-se na Teoria dos Contínuos pode-se ter:

- Conforme o *contínuo de urbanização*: balbúrdia (urbano) > banzé, fuzuê, algazarra (rural).
- Conforme o *contínuo de monitoração-estilística* (voltado para a pronúncia das palavras durante a leitura em voz alta do texto): entediado (mais monitorado) > *intediado* (menos monitorado).

Cada contínuo, nesse exercício, pode ser aplicado de maneira a auxiliar uma discussão que, além de interpretar o texto e o que é uma paródia, pode introduzir a próxima seção do capítulo que é intitulada *A Língua em Foco: variedades linguísticas*.

Em *A Língua em Foco: variedades linguísticas* depara-se, primeiramente, com competências e habilidades da BNCC que se espera que o aluno alcance. Entre as **Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental** (Brasil, 2018)

destaca-se a expectativa de que os alunos sejam capazes de reconhecer as linguagens como produções humanas de caráter histórico, social e cultural, compreendendo seu dinamismo e seu papel na construção de sentidos, subjetividades e identidades sejam elas culturais ou sociais.

Já no campo da Língua Portuguesa, especificamente nas **Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental** (Brasil, 2018) espera-se que o estudante compreenda a língua como um fenômeno cultural, histórico e socialmente variável, reconhecendo sua função na constituição das identidades individuais e coletivas (competência 1). Além disso, prevê-se que o aluno se aproprie da escrita como prática de interação social, utilizando-a para ampliar sua participação na cultura letrada e construir conhecimentos com maior autonomia (competência 2). A BNCC também aponta para a necessidade de compreender a variação linguística e adotar uma postura respeitosa diante das diferentes variedades, rejeitando qualquer forma de preconceito linguístico (competência 4). Soma-se a isso a competência de adequar o estilo e a variedade da linguagem às diferentes situações comunicativas, considerando os interlocutores e os gêneros discursivos envolvidos (competência 5). Por fim, espera-se que o aluno reconheça o texto como espaço de construção, negociação e disputa de sentidos, valores e ideologias (competência 7).

No que diz respeito às **Habilidades para Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental**, o documento prevê na habilidade (EF69LP05) que os alunos sejam capazes de identificar e explicar, em textos multissemióticos como tirinhas, charges e memes, os efeitos de humor, ironia ou crítica produzidos pelo uso ambíguo de palavras, imagens, clichês e recursos gráficos ou de pontuação. Para a habilidade (EF69LP55) espera-se que os estudantes reconheçam as variedades presentes na língua falada, compreendendo o conceito de norma-padrão e identificando manifestações de preconceito linguístico. Por fim, a habilidade (EF67LP08) envolve a análise dos efeitos de sentido gerados por escolhas visuais, como enquadramento, cores, profundidade e relação entre imagem e texto, em diferentes gêneros jornalísticos e publicitários veiculados em diversos suportes midiáticos.

Identifica-se, a partir das competências e habilidades da BNCC apresentadas para o capítulo, uma orientação pedagógica voltada para o ensino de Língua Portuguesa além da gramática normativa, que apresenta uma perspectiva para a língua enquanto um fenômeno vivo, situado e socialmente constituído. Levando-se em consideração que os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental estão em uma fase de transição, adquirindo maior consciência de mundo e perspectivas sociais, espera-se que as atividades do livro didático apresentem a variação linguística não como erro, mas como constitutiva da própria natureza da língua, o

que implica trazer exemplos reais de diferentes variedades regionais, sociais, etárias e situacionais, além do letramento crítico, ajudando o aluno a perceber que a escolha de uma variedade em detrimento de outra é sempre um gesto ideológico, além de conscientizar sobre o preconceito linguístico, criando situações que o aluno reflita, discuta e tome posição diante de casos concretos de discriminação linguística.

Ao abordar as habilidades EF69LP05 e EF67LP08, com atividades voltadas aos textos multissemióticos os quais se juntam ao tema principal do capítulo, espera-se que sejam abordados materiais respeitosos, inclusivos e plausíveis de discussões conscientes, adequadas ao público, mas que os desafiem a pensar criticamente. Essas abordagens iniciais do livro didático se enquadram com as ações pedagógicas que Bortoni-Ricardo (2025) apresenta como facilitadoras para a compreensão dos alunos, em que “Identificar no repertório dos alunos as regras variáveis mais frequentes, distinguindo as que têm caráter regional das que são idiossincráticas” (Bortoni-Ricardo, 2025, p. 98), além de “Enfatizar as ações pedagógicas com o tema história de vida” (Bortoni-Ricardo, 2025, p. 99). Sabe-se que o português é a língua materna da maioria dos brasileiros, eles têm o domínio da língua oral nas tarefas comunicativas usuais, dessa forma ao ingressar na escola o aluno passa pela transição entre a língua que usa em ambientes informais para a que usará em ambientes formais, porém, essa mudança pode ser acessível e acolhedora, principalmente se adaptada para situações reais em que os indivíduos se reconheçam.

Analisando as cinco primeiras atividades utilizadas para construir o conceito de variedade linguística, percebe-se que são focadas, principalmente, na variação diastrática, referente às gírias, e também diafásica, pois se trata de uma entrevista, logo a língua utilizada é a informal.

Figura 2 - Atividade de interpretação de texto sobre variedades linguísticas

A LÍNGUA em foco

VARIEDADES LINGUÍSTICAS

Construindo o conceito

No início do capítulo, você leu um trecho do livro *Felizes quase sempre*, de Antonio Prata. Você vai ler, a seguir, a transcrição de um trecho da entrevista do escritor para o programa TV Sesc, em que ele fala de seu processo criativo. Nessa entrevista, Antonio Prata responde a três perguntas (“Onde?”, “Como?”, “Por quê?”) feitas por escrito e que vão aparecendo na tela do vídeo, sobrepostas à imagem. Os trechos transcritos a seguir são parte das respostas do escritor às perguntas “Onde?” e “Como?”. Leia a transcrição e, se possível, assista ao vídeo com a entrevista.

Bom, eu escrevo éé, mais do que nessa varanda eu escrevo nessa cadeira, essa cadeira foi um um brinde queeee minha mãe ganhou de um sei lá daonde no nos anos noventa [...] e ela fecha ela fecha e vira um guarda-chuva assim. Então éé... mais de uma vez quando eu já fui escrever em viagem, que eu tinha que, nas Olimpíadas, por exemplo, quando eu vou cobrir o a Flip, tal, eu levo aaa cadeira na na mala [...].

Olha, ééé... eu acordo, tomo café e venho pra cá [varanda da casa]. Ou, dia que minha filha tá aqui, tal, vou pro escritório lá em cima. Ééé... idealmente é de manhã o horário que eu tô mais descansado eee... e sento no computador e escrevo... não tem muitaaa... muito segredo, assim. Anoto ideias no celular no no bloco de notas eee... e quando vou fazer uma crônica eu já tenho várias ideias eee... e busco nelas. Ou então eu tenho uma ideia na hora. A escrita eu acho que é praticamente reescrever, reescrever, reescrever... eu escrevo lentamente, botando coisa no papel e mudando, éé... enfim... [...]

ANTONIO Prata apresenta o seu local de trabalho | Super Libris. Sesc TV, 12 abr. 2016.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UEzhTeZP12M>.
Acesso em: 4 maio 2022.

Não escreva no livro.

1. a) Possibilidades de resposta: “eu escrevo éé”; “foi um um brinde queeee”; “Então éé... mais de uma vez”; “o a Flip”; “eu levo aaa cadeira”; “Olha, ééé...”; “Ééé... idealmente é de manhã”; “eee... e sento no computador”; “não tem muitaaa... muito segredo”; “eee... e quando vou fazer uma crônica”; “ideias eee... e busco nelas”; “e mudando, éé... enfim...”.

b) Possibilidades de resposta: “minha mãe ganhou de um sei lá daonde no nos anos noventa”; “que eu tinha que, nas Olimpíadas, por exemplo”.

c) Possibilidades de resposta: “eu escrevo nessa cadeira, essa cadeira”; “no nos anos noventa”; “ela fecha ela fecha”; “cadeira na na mala”; “no no bloco de notas”; “tenho uma ideia”; “reescrever, reescrever, reescrever”.

Flip: festival literário surgido em 2003, que ocorre todos os anos na cidade de Paraty (RJ). Sua sigla significa Festa Literária Internacional de Paraty.

1. Na transcrição, estão presentes marcas típicas da oralidade, que não ocorrem em textos escritos. Entre elas, a hesitação do falante, a correção do que é dito e a repetição. No caderno, indique trechos da transcrição lida nos quais o entrevistado:

- a)** hesita, isto é, leva certo tempo para elaborar ou reelaborar o conteúdo de sua fala e por isso prolonga um termo ou faz uma pausa na fala;
- b)** corrige ou especifica um termo dito anteriormente;
- c)** repete uma palavra ou expressão.

41

Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 41.

A primeira atividade destaca-se pela transcrição da entrevista do escritor Antonio Prata, que pode ser considerada uma atividade adequada para a introdução do tema em questão, pois reconhece a competência comunicativa, que de acordo com Bortoni-Ricardo

“Trata-se da capacidade que o indivíduo tem de produzir enunciados com sentido, em sua língua, ajustando-os ao interlocutor e à situação de fala” (Bortoni-Ricardo, 2025, p. 100). E assim a atividade não foca no “erro”, mas sim em marcas típicas da oralidade, como a hesitação, correção e repetição. Validando a competência comunicativa do falante, mostrando que a variação é inerente ao sistema linguístico e não uma falha de aprendizado.

Ao utilizar a transcrição de uma entrevista como texto base para introdução do conteúdo, se encontra um exercício que solicita ao aluno reconhecer marcas de oralidade em um autor de prestígio, reconhecido e alfabetizado, mostrando que mesmo falantes letrados e urbanizados utilizam variedades monitoradas que preservam características da fala, combatendo a ideia de que a "fala correta" é uma cópia fiel da escrita normativa. Se, ao conduzir o debate sobre as respostas da atividade, o professor introduzir curiosidades sobre o autor, além das básicas apresentadas no material didático, e trazer as marcas de oralidade para a realidade de cada aluno, estará criando-se um ambiente reconhecido pelo que Bortoni-Ricardo denomina como Pedagogia Culturalmente Sensível⁹, pois há sensibilidade em reconhecer que a língua se manifesta de formas distintas dependendo do contexto e do uso, além do interlocutor.

⁹ Conforme Bortoni-Ricardo (2005, p. 128), com base no conceito de *culturally responsive pedagogy* (Erickson, 1987).

Figura 3 - Continuação da atividade de interpretação de texto sobre variedades linguísticas

- 2.** Releia, a seguir, um trecho da transcrição com algumas palavras escritas do modo como o escritor as pronunciou, e não de acordo com a ortografia.



-----O-----
 Bom, eu escrevo éé, mais do que nessa varanda eu escrevo nessa cadêra, essa cadêra foi um um brinde queee minha mãe ganhô de um sei lá daonde no nos anos noventa [...] e ela fecha ela fecha e vira um guarda-chuva assim. Então éé... mais de uma vez quando eu já fui escrevê em viagem, que eu tinha que, nas Olimpíadas, por exemplo, quando eu vô cobri o a Flip, tal, eu levo aaa cadêra na na mala [...].
 -----O-----

- a)** Que palavras foram grafadas de modo diferente da escrita ortográfica?
Cadêra, ganhô, escrevê, vô, cobri.
- b)** A seguir, estão descritos alguns usos comuns à fala brasileira que podem ser notados na fala de Antonio Prata. No caderno, relacione esses usos da língua aos termos listados por você no item **a**.
- Apagamento do som final das formas verbais no infinitivo.
Formas verbais: escrevê, cobri.
 - Redução de alguns sons de determinadas palavras como forma de economia da língua. *Palavras: cadêra, ganhô, vô.*
- 3.** Imagine que você e os colegas vão publicar essa parte da entrevista de Antonio Prata no jornal da turma, a ser afixado em um mural na escola. Reúna-se com alguns colegas, adaptem as perguntas feitas e passem a fala do autor para a modalidade escrita, fazendo as alterações necessárias. Considerem que, como os leitores serão os alunos e funcionários da escola, é possível manter algumas marcas de oralidade (como hesitações) para deixar a linguagem mais próxima da realidade. *Resposta pessoal.*
- 4.** Analise as afirmações a seguir, sobre os trechos transcritos e a versão escrita por você e os colegas na questão anterior. Depois indique no caderno quais são verdadeiras e quais são falsas.
- a)** A diferença entre as versões se dá porque a fala é desorganizada e sem regras, ao passo que a escrita é organizada e segue regras rígidas.
- b)** A diferença entre as versões se dá porque fala e escrita são modalidades distintas da língua e, portanto, seguem regras próprias.
- c)** Analisar trechos da fala espontânea de uma pessoa e compará-los com uma versão escrita comprova que os brasileiros precisam aprender as regras da escrita para utilizá-las mesmo em situações de fala.
- d)** Analisar trechos da fala espontânea de uma pessoa ajuda a perceber sutilezas características da oralidade, importantes para seu funcionamento, que não são notadas durante o estudo de textos escritos. *As afirmações dos itens a e c são falsas e as afirmações dos itens b e d são verdadeiras.*
- 5.** Compare a pronúncia de algumas palavras usadas por Antonio Prata com a forma de você, seus colegas e o professor usarem a língua em situações cotidianas. Então, conclua:
- a)** Na fala cotidiana da região onde você mora, é comum pronunciar algumas palavras do mesmo modo que ele? Quais? *Respostas pessoais.*
- b)** Há alguma grande semelhança ou diferença percebida por você? *Resposta pessoal.*

Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 42.

A atividade número dois é relevante para a Sociolinguística Educacional, pois aborda diretamente a variação linguística e a relação entre oralidade e letramento. Ao apresentar palavras grafadas foneticamente como: "cadêra", "ganhô", "vô", a atividade mostra que a fala

possui suas próprias regras e que as diferenças em relação à norma-padrão escrita não são "erros", mas sim características da modalidade oral. Além disso, o aluno pode refletir sobre as diferenças entre a pronúncia real e a representação ortográfica, evidenciando que a escrita é uma convenção e não um espelho da fala. E também, ao usar a transcrição de um trecho a atividade legitima a fala cotidiana como objeto de estudo que busca entender a língua em seu uso real e social.

A terceira atividade promove a adequação linguística e a consciência do gênero textual, pois incentiva os alunos a compreenderem a funcionalidade da variação a partir da adaptação da fala, além de refletirem sobre o público-alvo e o propósito comunicativo, decidindo quais marcas de oralidade podem ser mantidas para aproximar a linguagem da realidade dos leitores e quais devem ser ajustadas para a modalidade escrita. Ademais, a tarefa vai além da correção gramatical, focando na eficácia da comunicação em um contexto específico, pois os alunos precisam balancear entre a fidelidade à fala original e as convenções da escrita jornalística, considerando o efeito desejado no leitor. E, principalmente, a atividade promove a autoria e a reflexão crítica, incentivando o processo de decisão e justificação, o que empodera o aluno como produtor de texto e o estimula a pensar criticamente sobre as escolhas linguísticas.

A quarta atividade é importante para consolidar a compreensão dos alunos sobre a natureza da língua e combater mitos linguísticos. Ao analisar as afirmações, os alunos são conduzidos a reconhecer as modalidades de fala e escrita: a partir das sentenças (a) e (b), em que as ideias de que a fala é desorganizada e sem regras são confrontadas, enquanto a escrita é organizada, a Sociolinguística Educacional enfatiza que ambas as modalidades possuem suas próprias regras e estruturas, sendo adequadas a diferentes contextos. A sentença (c) explora a questão da necessidade de aprender as regras da escrita para utilizá-las mesmo em situações de fala. A análise Sociolinguística refuta essa ideia, pois a fala não é uma escrita malfeita, mas uma modalidade com suas particularidades. A afirmação (d) valoriza as sutis características da oralidade, que está alinhada com a valorização da diversidade linguística. Além disso, a atividade exige que os alunos justifiquem suas respostas, promovendo uma reflexão aprofundada sobre as crenças e os valores associados à língua.

Por fim, o último exercício, apesar de valioso para a Sociolinguística Educacional, precisa ser conduzido de modo cuidadoso e extremamente sensível a todas respostas que poderão ser apresentadas. Ao solicitar que o aluno compare a fala de Antonio Prata com a sua própria e a de seus colegas e professores, a atividade torna a variação linguística algo concreto e presente em seu dia a dia, e não um fenômeno distante ou abstrato, essa comparação

evidencia que existem diferentes formas de pronunciar palavras, mesmo dentro de um mesmo grupo social. Isso ajuda a construir uma atitude de respeito e valorização das diferentes variedades linguísticas, combatendo o etnocentrismo linguístico. Assim, os alunos precisam prestar atenção à sua própria fala e à dos outros, identificando semelhanças e diferenças, o que se mostra uma habilidade relevante para a análise.

As primeiras atividades analisadas, por serem introdutórias ao conteúdo, podem se tornar bastante reflexivas, principalmente se forem conduzidas de forma a mostrar aos alunos que não existe uma resposta certa ou errada, nessas questões o foco principal é gerar discussões que tragam situações reais, em que os estudantes se reconhecem e também trazem seus conhecimentos prévios de mundo. Bortoni-Ricardo (2004) aborda que o ensino de língua materna deve visar à expansão da competência comunicativa do aluno, permitindo-lhe transitar com segurança pelos diversos contínuos da língua, a partir de uma discussão acolhedora e sensível às variedades linguísticas dos alunos, sob a perspectiva do texto apresentado no material didático, o professor pode se apoiar-se na Teoria do Contínuos para discorrer acerca dos próximos tópicos que o capítulo trará.

Dessa forma, em um primeiro momento, o professor pode se valer do *contínuo de urbanização* para conduzir a discussão a partir dos seguintes questionamentos: quem é o autor? De onde vem? Qual é sua escolaridade? Em que tipo de situação comunicativa se encontra no momento da entrevista? Esse exercício de contextualização tem um duplo propósito pedagógico. Primeiramente deixa claro que se trata de uma variedade específica, ou seja, urbanizada. E também abre espaço para que os alunos questionem se outros falantes, um avô de origem rural, um adolescente da periferia urbana, uma professora em contexto formal, por exemplo, produziram os mesmos tipos de hesitação e correção, com a mesma frequência e nos mesmos contextos. Essa introdução visa marcar a compreensão das variedades linguísticas, no sentido de que, dependendo do nível de escolaridade, contexto social e também regional, as marcas de oralidade podem variar.

Uma segunda estratégia consiste em apresentar, ao lado da transcrição, um trecho diferente de fala, pode ser uma conversa informal entre amigos, registrada em situação cotidiana sem mediação midiática ou um fragmento de fala mais monitorada, como: um discurso político, uma palestra acadêmica, uma defesa de trabalho de conclusão de curso. Dessa forma os alunos podem analisar, a partir das marcas de oralidade, os dois textos transcritos e comparar os resultados. É importante que eles observem quais as marcas mais frequentes, qual é mais monitorado, qual varia mais conforme a situação, etc. Esse exercício

torna o *contínuo de oralidade-letramento* compreensível a partir de dados empíricos, partindo da teoria para observação concreta.

O *contínuo de monitoração estilística* pode ser trabalhado junto do *contínuo de acesso à internet*, em que o aluno irá reler a transcrição em voz alta, em contextos distintos. Primeiro, como se estivesse gravando um vídeo para alguma rede social, depois, como se estivesse apresentando essa informação em uma entrevista formal para um cargo de professor universitário. Após as leituras, o professor conduz uma reflexão: o que mudou entre as duas leituras? Em qual situação houve mais hesitação? Em quais as correções foram mais frequentes? Por quê? Esse exercício transforma o monitoramento estilístico de conceito abstrato em experiência vivida, articulando a teoria de Bortoni-Ricardo (2025) à percepção intuitiva que os alunos já possuem sobre adequação comunicativa, reconhecendo em seu interlocutor a variável a ser usada.

A atividade apresenta um olhar acolhedor e genuíno em relação a abordagens tradicionais que tratam a fala como versão degradada da escrita ou como acúmulo de desvios normativos. Ao tomar a transcrição de fala espontânea como objeto legítimo de análise e ao introduzir terminologia técnica sem estigmatizar os fenômenos descritos, a atividade demonstra alinhamento com os fundamentos da Sociolinguística Educacional. No entanto, é perceptível que se trata de uma atividade introdutória, pois trabalha com um único perfil de falante, não explicita a variação social dos fenômenos descritos, não inclui o repertório linguístico do aluno como dado e não mobiliza os contínuos de Bortoni-Ricardo como ferramentas analíticas. Essas lacunas limitam o potencial reflexivo-crítico da atividade e, em última instância, a possibilidade de que ela promova nos estudantes uma compreensão mais complexa e não discriminatória da variação linguística. Com isso, entende-se a importância do papel do educador para ampliar as possíveis reflexões dentro da discussão.

Na sequência do capítulo há a parte conceitual da variedade linguística, os tipos de variação linguística, variedade de prestígio x norma-padrão e preconceito linguístico.

Figura 4 - Conceituando variedade linguística e tipos de variação linguística

Conceituando

Ao analisar um pequeno trecho de uma fala espontânea de Antonio Prata, você observou que há nela traços típicos do modo de falar de muitos brasileiros. Além disso, percebeu que a fala e a escrita são diferentes. Essa diferença entre fala e escrita é um exemplo de **variedade linguística**. As variedades linguísticas ocorrem porque, embora a língua pareça única, homogênea, na verdade é heterogênea, ou seja, abriga diferentes modos de falar, de acordo com características sociais, regionais, etárias e culturais dos falantes. O fato de a língua ser heterogênea, ou seja, ter variedades, recebe o nome de **variação linguística**.

Especialmente em uma sociedade tão heterogênea como a brasileira, com realidades e perfis muito diferentes convivendo às vezes em uma mesma cidade e até em um mesmo bairro, ocorrem diferenças também nas formas de utilização da língua.

Variedades linguísticas são os diferentes modos de usar determinada língua, relacionados à variedade da(s) própria(s) sociedade(s) que a pratica(m). Influem nas variedades fatores como a região de origem de seus falantes, a idade, o gênero, as condições econômicas, o grau de escolaridade, etc.

► TIPOS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

As variações de uma língua podem ocorrer por diferentes motivos. Conheça, a seguir, alguns deles.

- **Diferenças de lugar ou região:** há nos modos de falar das pessoas diferenças relacionadas ao lugar de onde elas vêm ou onde vivem: estados diferentes, zona rural, zona urbana, determinadas áreas de grandes cidades.
- **Diferenças de classe social:** pessoas de diferentes classes sociais podem ter modos distintos de falar.
- **Diferenças entre a fala e a escrita:** uma mesma pessoa pode fazer uso de variedades distintas ao empregar as modalidades oral e escrita da língua.
- **Diferenças no grau de monitoramento:** uma pessoa pode monitorar menos ou mais sua fala, conforme julgar necessário. Dependendo da situação de comunicação em que se encontra, ela pode usar a linguagem de modo menos ou mais formal. Por exemplo, ao contar um mesmo fato em casa, para membros da família, e em uma reunião profissional, para pessoas com quem se tem pouca intimidade, é natural o emprego de uma **linguagem informal** na primeira situação e de uma **linguagem formal** na segunda situação.
- **Diferenças históricas:** pessoas de diferentes gerações podem ter modos de falar diferentes, uma vez que as línguas mudam com o passar do tempo.

A língua portuguesa no mundo

A língua portuguesa tem presença significativa em quatro continentes. Além de ser falada no Brasil (América do Sul) e em Portugal (Europa), está presente em Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe (na África) e em Goa e Timor Leste (Ásia). Se, dentro do Brasil, notamos variações linguísticas de uma região para outra, imagine de um continente para outro!

Fonte: DUARTE, Marcelo. *O guia dos curiosos: língua portuguesa*. São Paulo: Panda Books, 2003. p. 58.

Figura 5 - Variedades de Prestígio x Norma-Padrão

Gírias e identidade

A linguagem faz muito mais do que transmitir pensamentos e sentimentos. Ela pode revelar características sociais, culturais, étnicas, regionais, grau de escolaridade, o grupo ou a "tribo" a que o falante pertence. É pela linguagem que as pessoas mostram sua forma de ser e de ver o mundo.

Uma das marcas que podem revelar o grupo ao qual uma pessoa pertence e outras características que constituem sua identidade no mundo são as **gírias**, palavras ou expressões empregadas por indivíduos de uma mesma geração ou de determinado grupo social (que podem conviver em uma mesma época). Por exemplo, há gírias específicas dos skatistas, dos surfistas, de jovens dos centros urbanos, das periferias, etc.

➤ VARIEDADES DE PRESTÍGIO E NORMA-PADRÃO

A língua está sempre em mudança, em renovação. Palavras novas surgem a todo o instante e formas antes valorizadas caem em desuso com o tempo. Atualmente, com a internet, as redes sociais e os novos suportes de escrita cotidiana, como os celulares e os *tablets*, até mesmo o modo de escrever as palavras tem se modificado em determinadas situações.

Em sociedades como a brasileira, em que a língua é empregada por grupos sociais muito distintos e variados uns dos outros, os usos que alguns desses grupos fazem da língua, especialmente grupos considerados privilegiados, de maior poder e prestígio socioeconômico, vão se tornando, historicamente, padrões de referência.

Quando esses usos se estabilizam e são descritos por estudiosos da língua em obras como gramáticas, eles dão origem ao que se chama, nos estudos de linguagem, de **norma-padrão**. Como ela surge de usos de vários gru-

pos privilegiados socialmente, ela acaba sendo um modelo idealizado de língua.

Norma-padrão é um modelo idealizado de língua que tem origem nos usos de grupos sociais privilegiados.

Norma-padrão é um modelo idealizado de língua que tem origem nos usos de grupos sociais privilegiados.

A variedade empregada por Antonio Prata na entrevista analisada no começo desta seção, por exemplo, é uma **variedade de prestígio**, usada em uma situação descontraída por uma pessoa que teve amplo acesso à escola, mas não corresponde exatamente à norma-padrão. Isso acontece porque nem sempre o uso da língua feito por quem tem acesso a maior grau de escolaridade vai corresponder ao modelo idealizado da norma-padrão.

No entanto, na imprensa em geral, nas universidades, no mundo do trabalho e dos documentos legais, por exemplo, são empregadas variedades da língua que refletem a cultura letrada de uma sociedade, ou seja, o conhecimento das regras da escrita, das quais nos apropriamos por meio dos estudos escolares.

Variedades de prestígio são as variedades utilizadas por falantes com nível de escolaridade mais elevado e, em geral, com maior poder socioeconômico.

Figura 6 - Preconceito Linguístico

Existem diferentes possibilidades de usar a língua, e todas elas podem ser devidamente adequadas às respectivas situações de comunicação. Embora a norma-padrão se distancie de muitos usos que fazemos da língua em situações do dia a dia, é importante reconhecer que ela existe. Além disso, é direito de todos os falantes ter acesso a ela e a suas regras.

► **PRECONCEITO LINGUÍSTICO**

Você já ouviu alguém dizer que o português praticado em uma cidade ou em um estado é melhor ou mais correto do que o de outro? Já viu uma pessoa ser depreciada pelo modo como fala ou escreve?

Quando uma pessoa é julgada pela variedade linguística que usa, dizemos que ocorre **preconceito linguístico**. Esse pensamento tem por base crenças do senso comum que não têm nenhum fundamento científico e contra as quais devemos nos posicionar, a fim de construir uma sociedade mais justa e livre de preconceito também no aspecto linguístico. Isso porque sabemos que a língua está em constante mudança e se modifica em função de fatores diversos.

Ao longo desta obra serão sugeridas a você atividades para que possa refletir a respeito do preconceito linguístico, observar de que modo ele se apresenta no cotidiano e como pode ser combatido.



Quantos idiomas existem no mundo?

São 6 909 línguas diferentes faladas ao redor do mundo, segundo o compêndio *Ethnologue*, que cataloga os idiomas do nosso planeta desde 1950. Mas a maioria desses idiomas a gente quase não ouve: 6 520 línguas (cerca de 94% do total) estão na boca de apenas 6% dos habitantes da Terra, enquanto o restante da população mundial usa apenas 389 idiomas. [...]



ÁSIA

33,6% dos idiomas

A Ásia é a Babel dos continentes: são 2 322 idiomas — 33% do total — praticados por lá. Além de ter a maior variedade, os asiáticos também têm o maior número de falantes — 3,6 bilhões, uma média de 1,5 milhão por idioma.



ÁFRICA

30,5% dos idiomas

Os africanos falam 2 110 idiomas diferentes — em média, 344 mil pessoas para cada um! Em Moçambique, por exemplo, a língua oficial é o português. Mas lá você também pode ouvir maconde, chona, tonga e outros 40 idiomas.

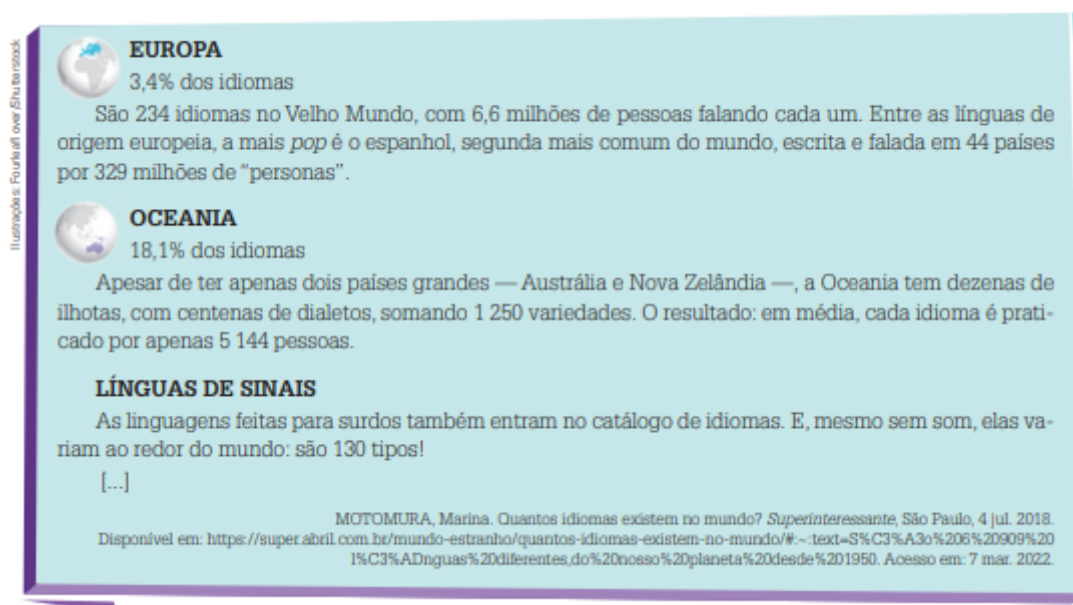


AMÉRICA

14,4% dos idiomas

Do Alasca à Patagônia, são 993 idiomas no continente, com a média de 50 852 praticantes cada um. Você sabia que se fala francês no Haiti? E holandês em Aruba? E que 700 mil mexicanos ainda falam maia, um idioma pré-colombiano?

Figura 7 - Continuação de preconceito linguístico



Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 46.

Para o público-alvo a abordagem utilizada é acessível. No entanto, cabem algumas observações pertinentes para conduzir uma boa introdução ao conteúdo, principalmente se considerarmos que esse é o primeiro ano do Ensino Fundamental em que os alunos estão aprofundando o conteúdo em questão, e além disso, fazendo relações com o mundo a sua volta.

O livro parte de um exemplo concreto, a transcrição de uma entrevista de fala espontânea de Antonio Prata para introduzir o conceito de variação linguística, o que dialoga com a proposta de Bortoni-Ricardo de ancoragem na experiência vivida do aluno. Em *Nós Chegamos na Escola* (2005), a autora defende que o ensino de língua deve partir do repertório que o estudante já possui, reconhecendo sua variedade como legítima antes de apresentar a norma-padrão. Contudo, há pontos que merecem atenção, por exemplo: o conceito de norma-padrão é introduzido de forma relativamente abstrata para uma criança do 6º ano do Ensino Fundamental, sem suficiente mediação entre o mundo do aluno e o conceito acadêmico. A definição de variedades de prestígio como aquelas usadas por falantes com maior nível de escolaridade e, em geral, com maior poder socioeconômico pode ser lida de forma naturalizante, como se o prestígio fosse intrínseco à variedade e não resultado de relações históricas de poder. A parte lateral sobre *A língua portuguesa no mundo*, embora enriquecedora, introduz uma densidade informacional que pode sobrecarregar o estudante nesse momento inicial. Bortoni-Ricardo (2005) alerta que o livro didático tende a tratar a

norma-padrão como se fosse a língua em si, invisibilizando as demais variedades. O material aqui analisado tenta romper com isso, mas ainda carrega resquícios desse olhar hierarquizante.

A Sociolinguística Educacional pode oferecer ao professor ferramentas teóricas e pedagógicas bastante precisas para trabalhar esse conteúdo. Vejamos:

- *Contínuo de oralidade-letramento*

Bortoni-Ricardo distingue situações comunicativas em que predomina a cultura letrada (escrita formal, documentos, textos acadêmicos) daquelas em que predomina a cultura oral (conversa cotidiana, narrativas familiares, gírias). A professora pode usar essa distinção para mostrar, de forma concreta, que nenhuma variedade é errada, o que muda é o contexto de uso.

- *Contínuo de monitoração estilística*

O próprio livro menciona as diferenças no grau de monitoramento, mas sem nomear o conceito de Bortoni-Ricardo. A professora pode aprofundar isso explicando que todos nós monitoramos nossa fala de acordo com a situação e que isso é resultado do desenvolvimento da nossa competência comunicativa. Isso ressignifica positivamente o comportamento linguístico dos alunos de periferia ou de zonas rurais, que muitas vezes são levados a sentir vergonha de sua fala.

- *Contínuo de urbanização*

Nas explicações do livro há menção para diferenças de lugar ou região, como mencionado anteriormente, seria importante uma análise sobre as diferenças de fala entre os alunos de regiões diferente e/ou solicitar que os alunos observem as diferenças existentes entre a fala de parentes mais do interior com fala deles ou ao contrário, se a escola for do campo cabe a análise inversa.

- *Contínuo de acesso à internet*

Em nenhuma das atividades anteriores ou nos textos conceituais há alguma abordagem para a variação linguística usada por grupos da internet. Entende-se que o público-alvo, o qual este livro didático se refere, não teria idade para se ter livre acesso às mídias digitais, porém sabe-se que não é dessa forma que acontece. Com o avanço tecnológico e o grande mercado tecnológico, seja através das redes sociais ou jogos digitais, seria importante abordar a língua usada neste meio, inclusive como forma de aproximar os alunos, o material trata muito de gírias, mas são modos de falar desatualizados para a nova geração o qual estará utilizando o material didático.

O fato do material dedicar uma seção ao preconceito linguístico é louvável. O professor pode aprofundar com Bortoni-Ricardo (*Educação em Língua Materna*, 2004), que

articula esse combate a uma prática pedagógica concreta, não corrigir o aluno de forma punitiva, mas ajudá-lo a ampliar seu repertório. A distinção entre "erro" e "diferença" é central aqui e pode ser trabalhada com exemplos do próprio contexto regional dos alunos.

O material analisado representa um avanço em relação a livros didáticos mais tradicionais, ao reconhecer a heterogeneidade linguística e nomear o preconceito. No entanto, a Sociolinguística Educacional convida o professor a ir além do livro, usar a realidade linguística da sala de aula como dado, tratar as variedades dos alunos como ponto de partida legítimo e construir, coletivamente, a compreensão de que falar "diferente" nunca foi e está longe de ser errado.

A parte final do capítulo é reservada às atividades específicas acerca da temática, dessa forma, como o conteúdo foi conceituado e debatido espera-se que os exercícios sejam mais envolventes e desenvolvidos que os primeiros da parte introdutória.

Figura 8 - Exercícios sobre variedade linguística

Exercícios

1. Troque ideias com os colegas e o professor e indique se as afirmações a seguir são verdadeiras ou falsas, explicando por quê.

- a) É importante respeitar as variedades de todos os grupos sociais, as quais cumprem suas funções em seus contextos específicos de uso.
- b) Pelo fato de cada pessoa ter um jeito próprio de falar, em algum momento futuro os indivíduos não vão mais conseguir se comunicar.
- c) É direito de todos os falantes ter acesso à norma-padrão, pois há situações em que dominá-la pode ser necessário.
- d) Dominar a norma-padrão e as variedades de prestígio pode contribuir para que as pessoas participem com mais segurança e autonomia de práticas sociais variadas.

2. Leia estas gírias antigas:

- bafafá – bicho – bokomoko
- carango – chuchu-beleza – cri-cri
- plá – prafrentex – tá ruço

2. a) • **bafafá**: confusão; **bicho**: forma de tratamento; **bokomoko**: pessoa que não sabe se comportar.
• **carango**: carro; **chuchu-beleza**: bom, bem-feito; **cri-cri**: chato.
• **plá**: conversa; **prafrentex**: avançado; **tá ruço**: está ruim.

Fonte: FUSARO, Kárin. *Gírias de todas as tribos*. São Paulo: Panda Books, 2001. p. 120-123.

- a) Você conhece alguma(s) dessas gírias? Troque ideias com os colegas e o professor e tentem perceber os sentidos de cada uma delas.
- b) Pergunte a pessoas conhecidas de gerações anteriores se sabem o significado dessas gírias. Em caso afirmativo, anote os significados.

Resposta pessoal.

Figura 9 - Continuação de exercícios sobre variedade linguística

Respostas pessoais.

- c) Peça também que citem outras gírias utilizadas na época e que não são mais usadas hoje em dia. Anote essas palavras e seus significados.
- d) Reúna-se com alguns colegas e escrevam no caderno gírias usadas por vocês com sentido semelhante ao das gírias listadas.
- e) Compartilhem com a turma as respostas dos entrevistados nos itens **b** e **c**. Observem as variações existentes, analisando questões como idade, gênero, grupos sociais a que pertencem as pessoas entrevistadas, entre outros fatores que julgarem relevantes.
- f) Agora conversem com a turma sobre as gírias usadas por vocês com o sentido semelhante ao das listadas no começo da atividade. Foram citadas gírias diferentes com um mesmo significado? Por que vocês acham que isso acontece?

Leia a tira a seguir para responder às questões 3 a 5.



GONSALES, Fernando. Folha de S.Paulo, São Paulo, 30 ago. 2017.

3. Observe a diferença de formato entre o retângulo e os balões que contêm o texto verbal no primeiro quadrinho.
 - a) Deduza: De quem é a voz em cada um deles?
 - b) Qual é o sentido das falas contidas nos balões?
4. Você estudou que os modos de usar a língua podem variar conforme diferentes fatores.
 - a) Os indivíduos de qual grupo retratado na tira usam uma linguagem semelhante? *Os indivíduos do grupo dos micróbios.*
 - b) Que identidade é construída para esse grupo no contexto da tira? *Uma identidade jovem e descolada.*
5. No segundo quadrinho, há quatro balões de fala.
 - a) Que balões têm falas semelhantes às dos balões do primeiro quadrinho? *Os três balões direcionados ao interior do corpo da vaca.*
 - b) Troque ideias com a turma e conclua: Com que sentido é habitualmente usada a expressão **voz interior**?
 - c) Na tirinha, o que leva essa expressão a provocar humor?

A vaca, ao afirmar que está ouvindo uma "voz interior", não quer dizer que está fazendo uma reflexão, ouvindo seu "eu", sua consciência, mas as vozes dos micróbios que estão no interior do seu corpo. A construção do humor da tira vem do sentido inusitado que essa expressão adquire no contexto.

5. b) Espera-se que a turma observe que a expressão costuma ser empregada para indicar as reflexões mentais do ser humano, que representam aquilo que ele considera seus pensamentos e impressões mais profundos e verdadeiros, muitas vezes identificados com um caminho de busca de autoconhecimento.

Figura 10 - Continuação de exercícios sobre variedade linguística

6. Observe as duas capas de livros a seguir. Esses livros são traduções do livro francês *Um petit chaperon rouge*, de Marjolaine Leray, feitas no Brasil e em Portugal, respectivamente.

Capa 1

► Capa do livro *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Marjolaine Leray. Tradução de Júlia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

Capa 2

► Capa do livro *Um Capuchinho Vermelho*, de Marjolaine Leray. Tradução de Maria Afonso Lisboa: Orfeu Mini, 2018.

Considerando que os dois livros são traduções para o português de uma mesma obra, por que têm títulos diferentes?

7. Faz mais de quinhentos anos que a língua portuguesa foi trazida pelos portugueses para o Brasil. De lá para cá, muitas mudanças ocorreram na língua dos dois países. Veja algumas palavras usadas no Brasil e suas correspondentes em Portugal.

Brasil	Portugal
ônibus	autocarro
abridor de garrafas	tira-cápsula
aeromoça	hospedeira
café da manhã	pequeno almoço
chiclete	pastilha elástica

Tente descobrir a correspondência entre as seguintes palavras do português brasileiro e do português de Portugal. Indique-a no caderno.

Brasil	Portugal
a) calcinha	gelado f
b) caqui	miúdo d
c) fila	cueca a
d) garoto	bicha c
e) salva-vidas	dióspiro b
f) sorvete	banheiro e
g) telefone celular	telemóvel g
h) bola	esférico h

6. É importante que os alunos observem que, embora os livros sejam traduções para a língua portuguesa, há palavras que se diferenciam de acordo com a região/país dos falantes. No caso, no Brasil a personagem chama-se Chapeuzinho Vermelho e, em Portugal, recebe o nome de Capuchinho Vermelho. Em Portugal, a palavra **capuchinho** é o diminutivo do substantivo **capucho**, que significa "capuz". A esse tipo de variedade linguística damos o nome de **variedade regional**.

Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 48.

As sete atividades finais do capítulo analisado foram propostas após a introdução do conceito de variedades linguísticas e das discussões coletivas mediadas pelo professor, pressupondo, portanto, que os estudantes já tenham adquirido, ao menos em nível introdutório, a compreensão das dimensões que envolvem a variação e a mudança linguística. Nesse contexto, a primeira atividade mostra-se adequada para inaugurar novos debates acerca

dessa temática. Contudo, sua formulação sugere que o domínio da norma-padrão e das variedades de prestígio constitui condição primordial para a participação social. A afirmação de que "dominar a norma-padrão e as variedades de prestígio pode contribuir para que as pessoas participem com mais segurança e autonomia de práticas sociais variadas" (Cereja e Vianna, 2022, p. 46) contraria os pressupostos da Teoria Sociolinguística, especialmente os de Bortoni-Ricardo (2004), que preconiza o desenvolvimento da competência comunicativa em sua totalidade. Diante disso, é importante a mediação docente para retomar debates anteriores, reafirmando que todas as variedades linguísticas são válidas e que as variedades de prestígio, embora relevantes em determinados contextos comunicativos, não devem ser tratadas como as únicas legítimas.

A segunda atividade, ao abordar gírias, busca aproximar o conteúdo da realidade linguística dos alunos. Todavia, o repertório lexical selecionado mostra-se desatualizado em relação à geração atual e focado a uma região específica do Brasil, conclusão possível a partir das respostas que o próprio livro trás para os sentidos de cada uma delas. Tal escolha evidencia que a elaboração do livro didático foi condicionada pelo contexto regional de seus autores, desconsiderando a variação diatópica, uma vez que as mesmas gírias podem assumir significados distintos em outras regiões do país. Em contrapartida, o direcionamento das atividades subsequentes para pesquisas com familiares e pessoas de gerações mais antigas revela-se positivo, na medida em que mobiliza o repertório dos estudantes e acessa questões de ordem histórica, propiciando a reflexão tanto sobre a mudança linguística ao longo do tempo quanto a variação diastrática, fenômeno pelo qual determinadas palavras assumem significados variáveis conforme a classe social, o grau de escolaridade, a faixa etária, o sexo ou o grupo social dos falantes.

As atividades de número três, quatro e cinco propõem reflexões a partir de tirinhas de Fernando Gonsales com o objetivo de trabalhar as variações linguísticas por meio do gênero humorístico. Porém, assim como nas atividades anteriores, a abordagem mostra-se desatualizada para o público-alvo, além de que os tópicos solicitados para análise não se voltam diretamente às variações linguísticas, que deveriam constituir o eixo central dos exercícios.

As atividades seis e sete, por sua vez, destacam-se positivamente ao contemplar a variação diatópica com enfoque na diferenciação da língua portuguesa entre países que a adotam como idioma oficial o português. Trata-se de atividades que desafiam os estudantes a refletir sobre como uma mesma língua se transforma geograficamente, tanto entre nações distintas quanto no interior de um mesmo território nacional. Quando conduzidas com rigor

pelo docente, essas atividades podem contribuir de forma significativa para a ampliação da competência comunicativa.

Embora o livro didático analisado proponha reflexões pertinentes sobre o tema e avance em direção à ruptura com o modelo prescritivo da gramática normativa, observa-se que as variedades de determinadas regiões recebem tratamento desproporcional. O livro privilegia palavras, gírias e temáticas predominantemente vinculadas à Região Sudeste do Brasil, ainda que seja distribuído a escolas de todo o território nacional. Em nenhum momento são contempladas questões relativas às variedades rurais, periféricas ou aos usos linguísticos característicos das demais regiões. Considerando que a presente análise parte do material adotado pela maioria das escolas de uma cidade localizada na Região Sul do país, seria esperada a inclusão de elementos linguísticos representativos dessa região, em consonância com o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo a qual "é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística [...]" (Brasil, 2018, p. 60).

Por fim, ainda que se trate de um capítulo introdutório, sua abordagem revela-se superficial, sobretudo ao se considerar que este constitui o único momento, ao longo de todo o ano letivo, dedicado às questões de variação linguística. Diante desse cenário, reafirma-se a necessidade de que o docente atue como mediador entre o que o livro didático apresenta, as exigências da BNCC e as condições oferecidas pela instituição escolar. Nesse sentido, os *contínuos* propostos por Bortoni-Ricardo, em especial os de *urbanização*, *monitoração estilística* e *acesso a internet*, podem constituir ferramentas auxiliares valiosas para as aulas, por serem os que mais se aproximam da realidade sociocultural dos alunos.

3.2.2 7º ano do Ensino Fundamental

No livro didático dedicado a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental há, na Unidade 2 *Viagem pela Palavra* especificamente no capítulo 3 denominado *Cores e Dores do Sertão*, um subcapítulo voltado para variação linguística. Neste capítulo o aluno se depara com as seguintes instruções:

- ler e interpretar um poema que faz parte da literatura de cordel;
- fazer comparações entre um poema de cordel e uma pintura, ambos abordando um tema em comum;
- ***aprofundar seus conhecimentos a respeito de variação linguística;***
- conhecer a estrutura e os recursos expressivos da literatura de cordel;
- produzir um poema de cordel;
- declamar um poema de cordel, buscando expressividade na voz, na entonação e nos gestos (Cereja e Vianna, 2022, p. 152, grifos meus).

Após é apresentado, superficialmente através de um texto conceitual sobre a Literatura de Cordel, a leitura do poema de autoria de Zé Bezerra *As coisas do meu sertão*. Na sequência há atividades voltadas para compreensão e interpretação de texto, além de uma breve apresentação do autor, no tópico *linguagem do texto* nos deparamos com uma questão voltada para a variedade linguística.

Figura 11 - Questão sobre variedade linguística

2. Como a literatura de cordel pode ser declamada e ouvida ou impressa e lida, é comum ela apresentar uma variedade linguística de acordo com a fala do seu local de origem, muitas vezes sem preocupação com as regras da norma-padrão ou com as normas da língua escrita.
- Dependendo da região do país onde você vive, você pode ter estranhado alguma palavra ou expressão. Isso aconteceu? Se sim, compartilhe com a turma que palavra ou expressão chamou sua atenção e mencione outras, com o mesmo sentido, que são mais usuais em sua região. *Resposta pessoal.*

Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 155.

A questão desempenha satisfatoriamente a função de articular o texto literário Cordel, gênero de tradição popular e fortemente marcado pela variação regional, com a reflexão acerca da língua tal como experienciada pelo aluno. Dessa forma, transforma o espaço da sala de aula em um ambiente de reconhecimento, valorização e análise crítica da diversidade linguística brasileira, fomentando o que Bortoni-Ricardo (2004, p. 38) denomina "[...] uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos [...]". Trata-se, portanto, de um espaço que possibilita ao aluno contribuir com seu conhecimento de mundo e mobilizar suas experiências no contexto escolar, aspecto reforçado pelo fato de a sugestão de resposta apresentada no livro didático ser classificada como pessoal, tal escolha constitui um ponto positivo, na medida em que reconhece a inexistência de uma resposta única e correta.

Contudo, caberia ao professor conduzir o processo de socialização com atenção e cuidado, a fim de assegurar que nenhuma variedade seja objeto de ridicularização por parte dos demais estudantes, garantindo, assim, um ambiente pautado pelo respeito mútuo, visto que, em muitos casos, a cultura nordestina tende a ser estigmatizada pelo seu sotaque ou dialetos e o texto base do capítulo em que consiste a questão é da literatura nordestina, principalmente.

Ademais, a atividade parte do pressuposto de que as variações regionais são legítimas e naturais, não as concebendo como desvios ou erros linguísticos. Essa perspectiva encontra respaldo no conceito de heterogeneidade linguística defendido por Bagno (2012), segundo o qual toda variedade possui valor e funcionalidade no interior de sua respectiva comunidade de fala. O restante das questões propostas voltam-se para dinâmicas de troca de ideias e interpretações relacionadas ao poema e às ilustrações associadas à Literatura de Cordel, as quais não integram o escopo temático desta pesquisa. O tópico da variação linguística, propriamente dito, é abordado na seção intitulada *A Língua em Foco - Análise Linguística: Variação Linguística*.

O primeiro ponto a se analisar na seção *A Língua em Foco — Análise Linguística: Variação Linguística* são as competências e habilidades da BNCC (2018) propostas para o desenvolvimento dos alunos.

No âmbito das **Competências Gerais para o Ensino Fundamental**, destacam-se duas competências centrais. A Competência 1 a qual orienta os estudantes a reconhecerem e utilizarem os saberes historicamente acumulados sobre o mundo físico, social, cultural e digital como instrumentos para compreender a realidade, continuar aprendendo e contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. E a Competência 4 que propõe o uso de diferentes linguagens verbais (orais, visuais-motoras ou escritas), corporais, visuais, sonoras e digitais, incluindo as linguagens artística, matemática e científica, como meios de expressão, compartilhamento de ideias, experiências e sentimentos em variados contextos, promovendo o entendimento mútuo.

No que diz respeito às **Competências Específicas de Linguagens**, três se sobressaem. A Competência 1 propõe que os alunos compreendam as linguagens como produções humanas de natureza histórica, social e cultural, reconhecendo seu caráter dinâmico e seu papel na significação da realidade e na expressão de identidades e subjetividades. A Competência 2 que incentiva o conhecimento e a exploração de diversas práticas de linguagem em diferentes campos da atividade humana, com vistas à ampliação da participação social e à contribuição para uma sociedade mais justa e democrática. Por fim, a Competência 4 estimula o uso das diferentes linguagens para defender pontos de vista éticos e respeitosos, promovendo os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, numa perspectiva crítica frente aos desafios do mundo contemporâneo.

Quanto às **Competências Específicas de Língua Portuguesa**, cinco competências estruturam a seção. A Competência 1 propõe que os alunos entendam a língua como um fenômeno cultural, histórico, social e variável, sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a

como elemento constitutivo das identidades dos falantes e de suas comunidades. A Competência 2 volta-se para a apropriação da linguagem escrita como forma de interação social, instrumento de construção do conhecimento e meio de participação autônoma e protagonista na vida em sociedade. A Competência 3 abrange a leitura, escuta e produção de textos orais, escritos e multissemióticos em diferentes contextos e mídias, com autonomia, fluência e criticidade, visando à expressão e ao contínuo aprendizado. A Competência 4 trata da compreensão do fenômeno da variação linguística, propondo uma postura respeitosa diante das diversas variedades da língua e o combate ao preconceito linguístico. Por último, a Competência 5 enfatiza o uso adequado da variedade e do estilo de linguagem conforme a situação comunicativa, os interlocutores e o gênero discursivo em questão.

No que se refere às **Habilidades Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental**, são mobilizadas três habilidades. A habilidade (EF69LP03) propõe que os estudantes identifiquem, em diferentes gêneros textuais como: notícias, reportagens, entrevistas, tirinhas, memes e charges, os fatos centrais, as perspectivas de abordagem, as teses defendidas e os recursos expressivos como ironia, crítica e humor. A habilidade (EF69LP55) orienta o reconhecimento das variedades da língua falada, do conceito de norma-padrão e da noção de preconceito linguístico. Já a (EF69LP56) propõe que o aluno faça uso consciente e reflexivo das regras da norma-padrão nas situações em que seu emprego seja pertinente, tanto na fala quanto na escrita.

Com base no conjunto de competências e habilidades elencadas pela BNCC é possível antecipar que as próximas atividades demandam dos alunos uma postura crítica, reflexiva e eticamente comprometida diante da diversidade linguística e cultural, em que sejam capazes de transitar entre diferentes linguagens e gêneros textuais com autonomia e fluência, reconhecendo a língua como fenômeno vivo, variável e socialmente situado. O trabalho com a variação linguística, em especial, valoriza as múltiplas formas de expressão presentes na sociedade brasileira; nesse sentido, as atividades propostas tenderão a articular leitura, escuta, produção textual e análise linguística de maneira integrada, colocando o aluno como sujeito capaz de agir com responsabilidade e consciência nas mais diversas situações comunicativas, apresentando um ensino contínuo com o que já foi trabalhado no ano anterior, conforme visto no subcapítulo 3.2.1 6º ano do Ensino Fundamental desta pesquisa.

Em *A Língua em Foco - Análise Linguística: Variação Linguística* inicia conceituando o tema a partir de um infográfico como exemplo:

Figura 12 - Construindo o conceito de variação linguística

A LINGUA em foco

ANÁLISE LINGÜÍSTICA: VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

Construindo o conceito

Nos estudos já realizados nesta coleção, você viu que há formas diferentes de usar a língua, que podem variar de acordo com as situações de comunicação em que circulam os textos, orais ou escritos. Há também diferentes formas de usar o gerúndio e de concordar o verbo com o sujeito, entre outras variações. Essas possibilidades diversas de uso da língua compõem o que chamamos de **variação linguística**, fenômeno de que novamente vamos tratar neste capítulo.

Leia o infográfico a seguir.

Leia o infográfico a seguir.

P&R

Quais as principais diferenças entre o português do Brasil, o de Moçambique e o de Angola?

As grandes diferenças são as influências de línguas nativas e estrangeiras, que resultam em palavras e expressões particulares. O português brasileiro tem influência de línguas indígenas e dos idiomas dos imigrantes, como árabes e italianos. Em Moçambique, o português é marcado por 20 línguas locais. Apesar de ser o idioma oficial do país, ele é falado por apenas 40% da população. Em Angola, há 11 línguas e diversos dialetos que transformam o português local e aumentam seu vocabulário. Mas, do ponto de vista gramatical, o português angolano é mais próximo do europeu do que o brasileiro. Por tudo isso, nos três países, há regionalismos que podem deixar o idioma incompreensível mesmo para outros lusófonos. Veja a seguir.

pergunta Huno Haza Manuel Usaine, Haputo, Moçambique
reportagem Geiza Martins • **ilustração** Guilherme Lins • **edição** Bruno Lazaretti

BRASIL

VAMOS ESTAR AVERIGUANDO

Aqui, a gente curta abusar do **gerúndio**, muito pouco usado em outros países lusófonos. Por exemplo, usamos a frase "estou fazendo isso" no lugar de "estou a fazer isso". Há também o gerúndio, uso desnecessário do gerúndio, como na frase do título.

PALAVRAS VINDAS DE OUTRAS LÍNGUAS

- TIPIQUEZIM: "MOQUECA", "BURGAU" e "CATAPORA"
- KIBIKINDU (ANGOLÃO): "MACONHA", "BUNDA" e "CAFUNÉ"
- ESPANHOL: "ALAMBRADO", "TABALADO" e "HOMBRIADE"
- ITALIANO: "BANDIDO", "BADERNA" e "CAPRICHIO"

Anatomia de uma frase

As frases abolem usam expressões locais do Brasil e Moçambique, respectivamente. Você entende?

• "Mamémimo, aqui tá um frio de nenguar e ruco, que onda, mde velho?"

de caranguejo, "meu irmão" do gauchês, "de deixar o cachorro manso" do brasileiro, "que coisa, meu amigo"

• "Tcheca-ê, a Cileidia tentou djampar, mas acidentou no machimbombo"

ela tá a Cileidia tentou sem permissão se acidentou ônibus

Figura 13 - Infográfico sobre diferenças do português



apresenta a Sociolinguística Educacional. No entanto, o material didático analisado não oferece subsídios teórico-metodológicos suficientes para orientar os discentes na resolução das atividades propostas, delegando ao docente a responsabilidade de mediar a relação entre o livro didático, o repertório sociocultural dos estudantes e os objetivos pedagógicos estabelecidos institucionalmente.

Embora seja entendível que o livro didático deva ser uma ferramenta de apoio à prática docente, ou seja, um recurso auxiliar e não o único método de ensino empregado, é necessário considerar que existem competências e habilidades previstas nos documentos norteadores da educação básica que se espera que o estudante desenvolva ao longo do processo de escolarização. Somado a isso, o calendário letivo impõe limitações temporais que exigem o cumprimento de planejamentos pedagógicos previamente apresentados aos órgãos competentes. Nesse sentido, o livro didático tende a se consolidar como o principal instrumento de suporte ao trabalho do professor em sala de aula. Entretanto, explicações resumidas aliadas a um volume excessivo de atividades e questões de caráter meramente avaliativo não constituem condições adequadas para que o discente desenvolva, de forma efetiva, as habilidades e competências que lhes são exigidos, mesmo que grande parte das questões propostas tendem a ser resolvidas a partir de discussões-reflexivas.

Para interpretar e refletir sobre o infográfico inicial, o material propõe que o aluno resolva oito atividades, as quais se mesclam com o Poema de Cordel apresentado no início do capítulo, vejamos:

Figura 14 - Atividades sobre variação linguística

1. Segundo o texto, o português sofreu e sofre algumas influências de outras línguas.
 - a) Entre elas, quais são mencionadas na reportagem? No Brasil, línguas indígenas e de povos que vieram para nosso país (como imigrantes ou escravizados, isto é, trazidos à força da África); em Moçambique e Angola, línguas nativas.
 - b) Considerando o processo histórico da implantação do português, levado pelo colonizador europeu para a América e para a África, que influências essa língua sofreu nos dois continentes? Na África, as principais influências foram das línguas locais já existentes em cada país. No Brasil, as influências vêm das línguas locais (indígenas) e das línguas faladas por europeus e africanos.
2. Sabemos que os usos da língua variam de acordo com diferentes parâmetros. A seguir estão listados três desses parâmetros.
 - Variação sociocultural, isto é, os usos da língua se modificam conforme o segmento da sociedade de que procede o falante, podendo também estar relacionados ao seu grau de escolaridade.
 - Variação geográfica, isto é, os usos da língua se modificam conforme a região de origem do falante.
 - Variação individual, isto é, os usos da língua se modificam conforme as características da situação de comunicação (quem fala com quem, onde, com quais objetivos, etc.) na qual se engaja o falante.

Figura 15 - Atividades sobre variação linguística

Entre os tipos de variação mencionados, qual é o foco da reportagem? Justifique sua resposta com base nos elementos verbais e não verbais do texto. O segundo, pois os infográficos e o texto verbal deixam claro que o objetivo da reportagem é comparar diferenças entre o português falado em diferentes países do globo.

3. No texto, entre os fatos linguísticos mencionados sobre o português brasileiro:

Respostas pessoais.

a) Há algum com o qual você se identifica, isto é, você e/ou as pessoas com quem convive utiliza(m) alguma(s) das construções citadas? Em caso afirmativo, qual (quais)?

b) Discuta com os colegas e o professor, citando outros termos e expressões típicos de sua fala e da fala das pessoas com quem você convive.

4. A reportagem aborda também o uso do gerúndio no Brasil e em outros países lusófonos. Segundo o texto:

O texto considera que os brasileiros gostam de "abusar" do uso do gerúndio, ao passo que os outros países preferem a construção com o infinitivo: "estou a fazer", em vez de "estou fazendo".

a) Qual é a principal diferença entre esses usos?

b) Qual construção é denominada **gerundismo** pelo texto? Qual é o verbo principal dessa construção e qual é o seu sentido no contexto? "Vamos estar averiguando". O verbo principal é **averiguar**, que significa "verificar, conferir".

c) Você provavelmente estudou, no 6º ano, os usos do gerúndio, ou seja, sabe que a adequação ou não do uso desse modo verbal está associada à duração da ação verbal a que se faz referência. Discuta com os colegas e o professor: Por que essa construção foi classificada como **gerundismo** pelo texto? Porque o verbo **averiguar**, nesse contexto, não pressupõe um aspecto de longa duração no tempo.



Jonny White/Getty Images

► Moçambicanos em Maputo, dezembro de 2016.

5. Releia esta estrofe do cordel que você estudou na abertura deste capítulo:

-----○-----

Mas se não chove aqui
É grande a desolação
Morre de fome o gado
Não se faz plantação
Todo mundo a correr
Na cidade vai viver
Fica triste o meu sertão

-----○-----

 Não escreva no livro.

Figura 16 - Atividades sobre variação linguística

a) Identifique, nesses versos, uma construção equivalente ao gerúndio e que, segundo o texto em estudo, costuma ser utilizada em outros países lusófonos. *A construção "a correr" no verso "Todo mundo a correr".*

b) Como ficaria esse verso com o emprego da forma verbal no gerúndio? *Todo mundo correndo.*

c) Troque ideias com os colegas e com o professor e levante hipóteses: Por que nesse verso foi empregada essa forma e não o gerúndio? *Resposta pessoal.*

6. A reportagem, nas frases que apresenta como exemplos, nomeia diferentes formas de falar o português no Brasil de acordo com o estado.

a) Quais são essas formas de falar e qual critério foi usado para formar esses nomes? *As formas de falar são o "cariquês", o "gauchês" e o "baianês", nomes derivados de carioca, gaúcho e baiano, respectivamente, em que se adicionou o sufixo -ês.*

b) Seguindo esse mesmo critério, como você denominaria o português falado por você? *Há possibilidades variadas de resposta, tendo em vista o estado ou a região de origem dos alunos.*

7. No uso real da língua, as expressões destacadas na reportagem, que pertencem a variedades diversas da língua portuguesa, não teriam sido empregadas ao mesmo tempo. Como você pôde perceber, trata-se de um texto que foi escrito com o propósito, justamente, de ilustrar essas diferenças, chamando a atenção dos leitores para sua existência. Pensando nisso, reflita com os colegas e o professor e, em seguida, responda no caderno:

a) Como falante e estudante da língua portuguesa, você considera importante conhecer aspectos de suas diferentes variedades geográficas? Por quê?

b) Em um mundo cada vez mais globalizado, em que a comunicação entre pessoas de diferentes lugares é facilitada pela internet e outros recursos tecnológicos de comunicação, de que forma conhecer as variedades de sua própria língua materna pode ajudar você a se integrar com pessoas do nosso próprio país (que é enorme e muito variado) e com pessoas de outros países de língua portuguesa?

c) Você já teve oportunidade de interagir com falantes da língua portuguesa, brasileiros ou de outros países, que vivem em regiões diferentes daquela em que você mora? Em caso afirmativo, conte para os colegas como foi essa experiência e o que ela ensinou a você sobre sua própria língua. *Resposta pessoal.*

7. a) Espera-se a resposta afirmativa. É importante problematizar com os alunos o fato de que o conhecimento da existência dessas variedades geográficas (não só dessas, mas também das outras variedades da língua) é parte do processo de aprendizagem da própria língua e pode ajudar em situações de comunicação diversas.

b) Resposta pessoal. Conhecer alguns aspectos dessas variedades ou, ao menos, reconhecer sua existência, torna possível, por exemplo, o reconhecimento dos elementos comuns, linguísticos e culturais, que formam o conjunto dos falantes de uma mesma língua. No caso de uma língua globalmente disseminada, falada em regiões muito vastas e por uma enorme população, como a língua portuguesa, esse conhecimento é ainda mais importante.

8. Observe as seguintes construções, citadas na reportagem:

-----●-----
Temos para si todo o tipo de eletrodomésticos.
Meus pais nasceram minha irmã.
-----●-----

8. a) Respectivamente, em Angola e Moçambique.

b) "Temos para você/o senhor/a senhora/ti". As justificativas podem variar de acordo com a situação de comunicação imaginada pelos alunos (menos ou mais formais), bem como com a região de origem.

c) Minha irmã nasceu de meus pais.

a) Em qual país falante de português cada uma delas é utilizada?

b) Como vocêalaria a primeira frase? Justifique sua resposta.

c) Como você reconstruiria a segunda frase utilizando o mesmo verbo?

d) Como você reconstruiria a segunda frase substituindo apenas o verbo e mantendo o mesmo sujeito e o mesmo complemento?
Entre as possibilidades de resposta: Meus pais tiveram minha irmã/geraram minha irmã/deram vida à minha irmã.

Na primeira atividade, os autores afirmam que "o português sofreu e sofre algumas influências de outras línguas" (Cereja e Vianna, 2022, p. 159), enunciado extraído do infográfico que apresenta exemplos pontuais sem, contudo, problematizar que a variação linguística constitui de um fenômeno socialmente construído, atravessado por marcadores de grupo social, regional e identitário. Essa lacuna é ainda mais significativa se considerarmos que tal fenômeno é igualmente hierarquizado, pois inúmeras palavras incorporadas ao vocabulário do português têm suas origens apagadas ou não reconhecidas. Ao término da leitura, o estudante toma conhecimento da existência de diferenças linguísticas, mas não lhe é oferecida uma compreensão sobre os mecanismos que levam certas variantes a serem socialmente estigmatizadas, dimensão que constitui, precisamente, o núcleo político e educacional da Sociolinguística.

A segunda atividade pressupõe que o estudante já compreenda que os usos da língua variam conforme diferentes parâmetros, descrevendo apenas três deles: sociocultural, geográfico e individual. Embora sejam, de fato, os mais reconhecíveis no cotidiano, toda a explanação é mobilizada para responder a uma questão de complexidade questionável com relação ao nível escolar ao qual a obra se destina: "Entre os tipos de variação mencionados, qual é o foco da reportagem? Justifique sua resposta com base em elementos verbais e não verbais do texto" (Cereja e Vianna, 2022, p. 160). A questão poderia adquirir maior profundidade analítica se fosse articulada ao *contínuo de urbanização* proposto por Bortoni-Ricardo (2004), aproximando o estudante dos diferentes níveis de uso da língua em grupos sociais de distintas regiões, inclusive no interior dos próprios centros urbanos.

A terceira atividade cumpre a função de aproximar o estudante do texto, ao convidá-lo a refletir sobre sua própria identidade linguística. Ao conduzi-lo à identificação de termos e expressões típicos de sua fala cotidiana, a proposta mobiliza, ainda que implicitamente, o *contínuo de monitorização estilística* de Bortoni-Ricardo (2004), levando o estudante a situar palavras e expressões produzidas espontaneamente em contraste com aquelas socialmente planejadas. Esse trabalho poderia ser articulado à quarta atividade, que trata do fenômeno do gerundismo em países lusófonos. No entanto, o fenômeno é abordado apenas em sua dimensão formal, sem que se retome a pergunta central do ponto de vista sociolinguístico: em quais situações comunicativas o falante monitora mais atentamente a própria fala, e por quê? A exploração dessa questão seria relevante para o desenvolvimento do letramento crítico do estudante.

Bortoni-Ricardo (2005) propõe que o professor parta do vernáculo do aluno como ponto de entrada pedagógico, partindo desse pressuposto das oito atividades analisadas,

apenas os subitens 3b e 7c correspondem a esse princípio, as demais encontram-se diluídas em um conjunto de questões de ordem técnico-estrutural, sendo apresentadas somente após extensa análise formal. Nota-se, assim, uma inversão na sequência pedagógica em que se parte da estrutura do texto para só então considerar a experiência linguística do estudante, quando o movimento mais apropriado, considerando a temática e o que a Sociolinguística Educacional aborda, seria o inverso, partir da vivência do aluno para, em seguida, aprofundar a análise textual, tornando a interpretação simultaneamente mais complexa e mais acessível.

Quanto ao suporte utilizado, um infográfico estático e impresso, apresenta baixo potencial de engajamento para o público-alvo contemporâneo. O equivalente funcional hoje seria um vídeo curto, um comentário em plataformas como o YouTube com variante não-padrão ou um áudio de aplicativo de mensagens. O *contínuo de acesso à internet* (2025) sustenta o uso de textos em circulação real como dado linguístico legítimo, perspectiva que se torna ainda mais pertinente no cenário atual, no qual a escola não pode desconsiderar os gêneros digitais como objetos válidos de análise linguística.

Do ponto de vista da organização das atividades, a atividade 4 tem três subitens sobre gerundismo, a 6 e a 8 tem quatro. São acumulações de tarefas sem pausa reflexiva entre elas. Isso cria a ilusão de aprofundamento pela quantidade, quando o que falta é qualidade dialógica, um momento em que o aluno possa ouvir a experiência do outro e ser ouvido, e repensar a própria relação com a língua. Abordar tantas questões em sequência se torna cansativo e, infelizmente, o aluno pode não corresponder às competências e habilidade da BNCC que foram separadas para o capítulo.

Uma sequência didática mais coerente com os pressupostos da Sociolinguística Educacional partiria da escuta real do repertório dos estudantes, por meio de áudios, vídeos ou rodas de conversa, identificaria coletivamente as variantes presentes, e, com o auxílio dos contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004), trabalharia a partir do que os próprios alunos já percebem sobre a língua, para somente então avançar para a análise de textos escritos e a comparação entre variedades do português, essa poderia vir a ser uma proposta de pré-leitura para resolução das atividades. Além de diminuir o número de questões resolvidas, cada uma abriria espaço para trocas reflexivas por meio de perguntas de natureza sociolinguística: "O que você pensa sobre isso?", "Em quais situações você modifica sua forma de falar?", "Você já foi corrigido em função de sua variedade linguística?". É nesse movimento que a Sociolinguística Educacional pode, de fato, contribuir para a formação de falantes críticos e reflexivos.

Ao concluir as oito atividades e responder todas as questões, o aluno irá se deparar com um texto curto sobre, novamente, o conceito de variação linguística.

Figura 17 - Conceituando variação linguística

Conceituando

Ao responder às questões anteriores sobre a reportagem lida, você viu que a língua portuguesa pode ser utilizada de diferentes formas, dependendo da origem geográfica do falante, isto é, de qual país, região ou cidade ele vem. A **variação linguística**, entretanto, é um fenômeno que vai muito além das diferenças por localização geográfica, uma vez que os usos e as formas da língua podem variar até mesmo nas construções elaboradas por um único falante, que modifica suas escolhas em razão das situações de comunicação em que se envolve, sejam elas menos ou mais formais.

Da mesma forma, notamos diferenças no uso que fazemos da língua quando estamos falando ou escrevendo. Também se modificam os usos se o falante pertence a um ou outro grupo social ou, ainda, se é um falante mais jovem ou mais velho. E essas são apenas algumas das possibilidades de variação linguística.

Nesse contexto de variação intrínseca à língua, embora tenha sido instituída uma **norma-padrão**, ela é uma abstração: não corresponde a nenhuma variedade linguística existente, pois não foi construída com base na fala de nenhum grupo social ou falante específico. De qualquer forma, em situações de comunicação mais formais, sejam elas orais, sejam escritas (por exemplo, entrevistas e palestras mais estruturadas, textos de provas e exames e correspondências oficiais), a expectativa, em geral, é de que o falante ou escritor se aproxime mais dos usos sugeridos pela norma-padrão.

Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 162.

No que diz respeito à abordagem conceitual destinada à introdução da variação linguística e da norma-padrão, observa-se que as informações apresentadas pelo material analisado mostram-se insuficientes, carecendo, igualmente, de recursos didáticos expositivos e visuais condizentes com o público-alvo. Após a realização de diversas atividades, o aluno depara-se com apenas três parágrafos de caráter explicativo, configuração que compromete a construção conceitual esperada para essa etapa do ensino. Cabe ressaltar que professores com formação em sociolinguística e sensibilizados para a questão da variação linguística poderão recorrer a referenciais teóricos complementares a fim de fundamentar o processo de ensino-aprendizagem e propor atividades além das previstas no livro didático, trata-se, contudo, de hipóteses que extrapolam o escopo da análise aqui apresentada. O ponto central está no fato de que, ainda que o material apresente atividades numerosas e contextualizadas à realidade discente, a mediação e a reinvenção de novas abordagens pedagógicas recaem, novamente, sobre o professor.

No que diz respeito à definição de variação linguística, o texto a constrói, predominantemente, por exclusão, mostrando o que ela não é: não se restringe à diferença geográfica, não se limita à oposição fala versus escrita, não se reduz à faixa etária. Essa abordagem por exclusão revela-se pouco produtiva para estudantes do 7º ano, que demandam uma definição afirmativa, ancorada em situações de uso que possam reconhecer em sua própria experiência linguística. Bortoni-Ricardo (2005) propõe que o conceito seja construído a partir do vernáculo do aluno, conforme apresentado anteriormente, e não mediante a apresentação de variáveis abstratas enunciadas de forma negativa. Agrava essa limitação o fato de que o texto não torna explícita a definição de variação linguística, pressupondo, recorrentemente, que os alunos já tenham tido contato com o conceito em coleções didáticas anteriores.

Ademais, o texto sustenta que a norma-padrão constitui uma abstração que não corresponde à fala de nenhum grupo social específico, afirmação tecnicamente adequada do ponto de vista descritivo. Todavia, conforme aponta Bortoni-Ricardo (2004), a norma-padrão é portadora de prestígio social historicamente construído, “Mas essas variedades, que ganham prestígio porque são faladas por grupos de maior poder, nada têm de intrinsecamente superior às demais. O prestígio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 34). O que implica que ensinar variação linguística sem problematizar os mecanismos pelos quais determinadas variedades são valorizadas e outras são estigmatizadas resulta em uma abordagem insuficiente e potencialmente reprodutora do preconceito linguístico. Ao tratar o padrão como destino natural das situações formais, sem questionar essa hierarquia, o material corre o risco de naturalizar assimetrias sociolinguísticas que deveriam ser objeto de reflexão crítica. Para estudantes do 7º ano questionamentos como “por que minha professora corrige minha fala, mas não a do locutor de rádio?” ou “por que o modo de falar das pessoas do meu bairro é classificado como errado?” configuram-se como pontos de partida consideravelmente mais produtivos do que a mera afirmação de que a norma constitui uma abstração.

O texto apresenta relativa acessibilidade, porém é expositivo e denso para alunos que acabam de concluir oito atividades de natureza analítica. Nota-se a ausência completa de situações do cotidiano discente, não há menções a conversas entre pares, mensagens de texto, apresentações orais ou interações com adultos. O material didático voltado a essa faixa etária poderia promover o reconhecimento do aluno como sujeito falante, o que pressupõe, necessariamente, exemplos capazes de suscitar a reflexão: “essa situação acontece comigo” ou “já ouvi isso em outro contexto, com outros falantes”. Na configuração atual, o aluno é

posicionado como observador externo do fenômeno da variação, o que limita o desenvolvimento de sua competência comunicativa, em vez de ampliá-la de maneira significativa.

Imediatamente após essa breve exposição conceitual, o material propõe ao aluno a resolução e análise de mais seis atividades.

Figura 18 - Atividades sobre variação linguística

Exercícios

Leia a seguir trechos de um poema de cordel de Chiquinho do Além Mar e responda às questões 1 a 3.

Você sabe o que é o cordel?

Cordel é poema cantado, É a forma de expressar O sofrimento do povo Em qualquer canto e lugar É rima, é quadro, é martelo, É cultura popular.	Pra nossa literatura Ele é fundamental Para o povo brasileiro, Patrimônio Cultural E hoje o maior tesouro Um Bem Imaterial...
[...]	A cantiga e a semântica, Toma o texto mais bonito Facilita a leitura, Deixando pra trás o mito De que o texto é bom Se for de cunho erudito.
Tem que ter sabedoria Para escrever um cordel Tem que ter certo traquejo Com a caneta e o papel Com versos metrificados, Corretamente rimados Se conhece um menestrel.	[...]

SANTOS, Francisco Passos (Chiquinho do Além Mar). Disponível em: http://www.ifs.edu.br/images/arquivos/Biblioteca/CURSO_DE_METRIFICA%C3%87%C3%83O-_CORDEL.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 162.

Figura 19 - Atividades sobre variação linguística



1. Além de explicar o que é o cordel, no poema há outras observações.
 - a) Segundo o texto, que características um menestrel precisa ter?
 - b) O poema destaca valores do cordel para os brasileiros. Você concorda com esses valores? Explique. *Espera-se que os alunos observem que no poema o eu lírico procura ressaltar a importância do cordel, como seu aspecto cultural.*
2. Alguns aspectos da linguagem do poema podem ter chamado sua atenção.
 - a) Levante alguns aspectos que, para você, podem mostrar que o texto se aproxima da linguagem coloquial, do dia a dia. *Resposta pessoal.*
 - b) Indique também trechos em que, para você, a linguagem usada parece mais formal. *Resposta pessoal.*
 - c) O que essa mistura de formalidade com informalidade pode revelar sobre a linguagem do texto? Converse com os colegas e, com a ajuda do professor, tentem chegar a um consenso sobre isso. *Resposta pessoal.*
3. Releia a última estrofe reproduzida.
 - a) Qual é o sujeito das formas verbais **torna** (em "Torna o texto mais bonito") e **facilita** (em "Facilita a leitura")? *A cantiga e a semântica.*
 - b) Pelas regras de concordância da norma-padrão, esses verbos deveriam ser flexionados de que maneira? *Tornam e facilitam (na 3ª pessoa do plural).*
 - c) Por que, em sua opinião, o poeta preferiu empregar uma concordância diferente do que preveem as regras da norma-padrão? (Para refletir sobre isso, considere o sentido geral de toda a estrofe.) *Resposta pessoal.*

Releia a seguir trechos do cordel em estudo no início deste capítulo para responder às questões 4 a 6.

-----○-----

I.

Quando chega a invernoada
Se renova o meu sertão

II.

Chegando o mês de janeiro
 Caindo a chuva no chão
 Se caminha pro roçado
 Se começa a plantação
 A terra estando molhada
 Canta alegre a passarada
 Nas quebradas do sertão

-----○-----

4. Há no verso de um desses trechos o uso de um pronome reflexivo em próclise, isto é, antes da forma verbal que ele acompanha.
 - a) Em qual trecho isso acontece? Qual é a forma verbal ligada a esse pronome? *Em I. A forma verbal **renova**.*
 - b) Como ficaria essa construção se o pronome fosse colocado após o verbo? *"Renova-se o meu sertão"*
 - c) Compare as frases dos itens **a** e **b** e troque ideias com os colegas e o professor: Você costuma usar as duas ou apenas uma delas? Qual é mais familiar para você? *Resposta pessoal.*

Figura 20 - Atividades sobre variação linguística

5. No verso “Se caminha pro roçado” a forma **pro** é proveniente da contração de duas palavras.
- a) Quais são essas palavras? As palavras **para** (preposição, em sua forma reduzida) e **o** (artigo definido masculino).
- b) Troque ideias com os colegas e o professor e levante hipóteses: Por que no cordel foi utilizada essa forma?
- c) Leia os dois versos a seguir, extraídos do mesmo texto:
- Pra todo lado se corre
Pra chuva cair no chão
-----●-----
- Em apenas um deles há uma contração semelhante à que você analisou no item a. Indique qual é ela e explique o que ocorre no outro verso. No segundo verso, há uma contração das palavras **para** (em forma reduzida) e **a**, correspondente a “**Para a** chuva cair”. No primeiro verso, há apenas uma redução da palavra **para**, correspondente a “**Para** todo lado se corre”.
6. O termo **passarada**, empregado nessa estrofe, é formado pelo acréscimo do sufixo **-ada** à palavra **pássaro**.
- a) Considerando os sentidos do texto, deduza: Qual é a função desse sufixo na formação de palavras como essa?
- b) Troque ideias com os colegas e com o professor: Em sua fala cotidiana, você costuma usar palavras que empregam essa terminação com esse mesmo sentido? Quais? Caso não use, faça uma pesquisa para descobrir palavras com essa terminação.
- Respostas pessoais.

Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 164.

As atividades analisadas orientam-se predominantemente para questões de concordância verbal, conteúdo a ser desenvolvido no subcapítulo seguinte do próprio material didático, em detrimento de uma abordagem mais aprofundada sobre a variação e o uso da língua. São poucas as questões que aproximam o aluno de sua realidade linguística ou que o convidam a refletir sobre as práticas de fala dos falantes ao seu redor.

A primeira atividade, centrada no poema de Chiquinho do Além Mar, apresenta potencial genuíno como dado linguístico, pois contempla variação diatópica, marcas de oralidade, concordância não-padrão e léxico regional. No entanto, o modo como é mobilizada nas atividades a reduz a texto de apoio para exercícios gramaticais, impedindo que funcione como objeto de reflexão sociolinguística. Tal abordagem inverte a proposta teórica que fundamenta esta pesquisa, segundo a qual o texto de circulação real deveria constituir o ponto de entrada para discutir quem fala dessa forma, em que contextos e com que valor social

atribuído, reservando a análise de estruturas formais, quando necessária, para um momento posterior.

A segunda atividade destaca-se como a mais alinhada aos princípios da Sociolinguística Educacional dentre as seis analisadas, uma vez que solicita ao aluno que identifique marcas de linguagem coloquial, indique trechos de maior formalidade e reflita sobre o que essa mescla revela acerca da linguagem do texto. Tais pontos dialogam diretamente com o *contínuo de oralidade-letramento* e o *contínuo de monitoração estilística* propostos por Bortoni-Ricardo (2004). Porém, três questões preveem "resposta pessoal" e apenas a última orienta para uma reflexão coletiva em busca de uma resposta consensual, a qual cabe ao professor conduzir esse processo. Contudo, ao solicitar que o aluno reconheça o Cordel como gênero de fronteira entre fala e escrita, entre o popular e o literário, sem fornecer instrumental analítico adequado, a atividade induz uma resposta intuitiva e, somente após essa resposta, condiciona o aluno a nomear o que identificou, invertendo a lógica de construção do conhecimento.

A questão três indaga como os verbos “torna” e “facilita” deveriam ser flexionados segundo a norma-padrão e, em seguida, questiona o porquê do poeta ter optado por uma forma divergente. Embora pareça abrir espaço para a reflexão sociolinguística, o enquadramento da pergunta já antecipa a resposta esperada: a norma-padrão é tomada como referência, e o desvio precisa ser justificado. Bortoni-Ricardo (2005) denominaria esse procedimento de tratamento assimétrico das variedades, no qual a variedade não-padrão ocupa permanentemente a posição de se explicar diante da norma, sem que o inverso seja cogitado. Uma abordagem coerente com os contínuos, em especial o de *monitoração estilística*, deveria partir de outras perguntas: em que contexto comunicativo o Cordel circula? Quem são os interlocutores esperados? Qual grau de monitoração é adequado a esse gênero? Somente então seria pertinente discutir as escolhas formais do poeta como decisões situadas e funcionais, e não como desvios a serem corrigidos.

As três últimas questões versam sobre próclise, contração fonética e morfologia. Trata-se de conteúdos gramaticais legítimos, porém desprovidos de qualquer ancoragem em variação linguística ou na identidade do falante, com isso o Cordel passa a funcionar como texto-exercício como qualquer outro. O aluno do 7º ano que chegou à sequência com a expectativa de compreender o motivo das pessoas falarem de maneiras distintas encerra o percurso sabendo conjugar verbos e identificar a próclise, o que não é, em si, um resultado negativo, mas tampouco corresponde ao que a unidade didática previa.

A progressão das questões pode ser assim esquematizada:

Quadro 3 - Progressão das questões no livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental

Questão	Foco Temático	Eixo de Análise
Questão 1 (b)	Valores culturais do cordel	Campo da variação linguística, com ênfase na análise literária.
Questão 2 (a/b/c)	Linguagem coloquial x Linguagem Formal	Potencial sociolinguístico, porém tratado de forma superficial.
Questão 3 (a/b/c)	Concordância verbal na norma-padrão	Inflexão para o eixo gramatical.
Questão 4 (a/b/c)	Próclise e colocação pronominal	Gramática normativa
Questão 5 (a/b/c)	Contração <i>pro</i>	Fonética/morfologia normativa
Questão 6 (a/b)	Sufixo <i>-ada</i>	Morfologia normativa

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A sequência inicia-se pela variação e finaliza inteiramente na gramática normativa. O Cordel torna-se pretexto para introduzir próclise, ênclise e flexão verbal, conteúdos que, de fato, integram a sequência didática seguinte. Do ponto de vista da organização curricular, essa progressão pode apresentar coerência interna, mas do ponto de vista da Sociolinguística Educacional, contudo, representa um esvaziamento significativo, em que a variação funciona como “aperitivo”, enquanto a norma-padrão ocupa o lugar de “prato principal”.

Bortoni-Ricardo (2025) sustenta que o aluno precisa ser posicionado como falante consciente de sua própria prática linguística, e não meramente como analisador de textos alheios. Para isso, as atividades deveriam contemplar, no mínimo, uma questão que solicite ao aluno identificar, em sua própria fala cotidiana, fenômenos equivalentes aos observados no Cordel, uma concordância não-padrão, um registro que varia conforme o interlocutor, uma questão que aborda o preconceito linguístico, convidando o aluno a refletir sobre experiências de correção e seus efeitos identitários, e um momento de escuta, de um familiar, de um áudio, de um vídeo, de modo que a variação não seja apenas objeto de leitura, mas também de percepção auditiva e de reconhecimento identitário. Em suma, a variação é tratada, ao longo de toda a sequência, como fenômeno literário e histórico, ou seja, algo interessante, distante e analisável, mas não como algo que atravessa a experiência do próprio aluno, em sua fala, em seu entorno, cotidianamente.

3.2.3 8º ano do Ensino Fundamental

A proposta desta pesquisa, de identificar manualmente os capítulos dos livros didáticos que abordam o tema da variação linguística e seus derivados, não encontrou resultados para o livro destinado ao 8º ano do Ensino Fundamental. Existem atividades isoladas distribuídas entre as unidades e capítulos que abordam a questão da variação, mas são em torno de conteúdos discursivos e gramaticais, não há um subcapítulo isolado que traga essa vertente, ao menos, não como encontramos nos outros livros didáticos da coleção. No entanto, a proposta dos autores para essa fase do Ensino Fundamental destaca

Os Anos Finais do Ensino Fundamental devem, portanto, dar continuidade, sem ruptura, ao conhecimento e às competências construídos nos Anos Iniciais. No caso do componente curricular Língua Portuguesa, nessa nova etapa, é possível ampliar e aprofundar as práticas desse componente considerando os eixos (ou as práticas de linguagem) em que ele se organiza — leitura, oralidade/escuta, produção (escrita, oral ou multissemiótica) e análise linguística/semiótica — por meio de um trabalho sistematizado de habilidades que permitam aos alunos desenvolver sua autonomia, aprimorar sua fala em situações públicas, desenvolver sua capacidade de exposição e argumentação, observar e questionar os fenômenos que envolvem a natureza, lidar com situações lógicas mais complexas, desenvolver o senso estético, bem como o senso crítico em relação aos temas mais importantes em discussão na sociedade. (Cereja e Vianna, 2022, XXXVII).

A proposta de Cereja e Vianna (2022) para os Anos Finais do Ensino Fundamental parte do princípio da continuidade sem ruptura, ou seja, os saberes construídos nos anos anteriores são aprofundados e ressignificados à medida que o aluno amadurece como sujeito da linguagem. É nesse espírito de ampliação progressiva que o ensino de variação linguística, mudança linguística e preconceito linguístico encontra espaço no 8º ano do Ensino Fundamental. Os autores organizam o componente curricular de Língua Portuguesa em quatro eixos — leitura, oralidade/escuta, produção e análise linguística/semiótica —, e é pela articulação entre esses eixos que o tema da variação deixa de ser um conteúdo isolado e passa a ser compreendido como prática social reflexiva.

O material aborda uma visão de língua como prática humana, situada e heterogênea. Ao colocar a autonomia e o senso estético e crítico como metas centrais do componente curricular, os autores sinalizam que o ensino de variação linguística não deve ser tratado como adendo gramatical, mas como núcleo de uma educação linguística comprometida com a equidade e com o respeito à pluralidade de línguas que compõem o português brasileiro.

Observa-se, no livro didático, que o conteúdo não é abordado de forma isolada, mas de modo a integrar os demais conteúdos que envolvem a língua portuguesa. No entanto essa abordagem se destaca mais nas atividades complementares abordadas no manual do professor,

o qual é visto como um intermediário para suprir essa ausência no material. Acredito que há dois pontos a serem considerados sobre essa abordagem, sendo um positivo e outro negativo, os quais destaco:

Ponto negativo — a dependência do professor como intermediário

A ausência de um subcapítulo dedicado à variação linguística no livro didático do 8º ano transfere ao professor uma responsabilidade que deveria estar, ao menos em parte, estruturada pelo próprio material. Quando o tema aparece apenas de forma diluída entre atividades discursivas e gramaticais, e seu aprofundamento fica restrito ao manual do professor, cria-se uma certa dependência. Nem todos os docentes possuem a mesma formação teórica em Sociolinguística, nem o mesmo tempo disponível para adaptar e ampliar o que o livro não oferece de forma sistematizada. Isso significa que a qualidade e a profundidade com que a variação, mudança e o preconceito linguístico serão trabalhados em sala de aula variam consideravelmente de acordo com o perfil de cada professor. O risco é que um tema de alta relevância social e pedagógica acabe sendo tratado de maneira superficial ou até mesmo negligenciado, não por descaso, mas por ausência de um suporte didático adequado que oriente o trabalho de forma mais explícita e acessível.

Ponto positivo — a construção da competência comunicativa do aluno

Por outro lado, a opção de não isolar a variação linguística em um capítulo específico pode, quando bem mediada, produzir um efeito pedagogicamente valioso, em que o aluno aprende a identificar as marcas de variação na língua em uso. Ao se deparar com fenômenos variacionais inseridos em atividades de leitura, produção textual e análise gramatical, o estudante é convidado a perceber que a variação não é uma exceção da língua, mas sua condição natural. Essa abordagem transversal pode favorecer o desenvolvimento da autonomia prevista na BNCC (2018), uma vez que o aluno não espera um capítulo específico para reconhecer e refletir sobre as diferenças linguísticas, pois passa a fazê-lo de forma contínua, como parte de sua prática discursiva cotidiana. Há, nesse sentido, uma coerência entre forma e conteúdo, pois como apontou Labov (2008) se a variação é inerente à língua, faz sentido que seu ensino também seja integrado.

A análise do livro didático do 8º ano do Ensino Fundamental revela uma abordagem singular em relação aos demais volumes da coleção, pois em vez de dedicar um subcapítulo específico à variação linguística e ao preconceito linguístico, o material opta por distribuir esse conteúdo de forma transversal ao longo das unidades, articulado aos eixos de leitura,

oralidade, produção e análise linguística/semiótica propostos pela BNCC. Essa escolha, em si, não é errônea, conforme apontam Cereja e Vianna (2022), o ensino nos Anos Finais do Ensino Fundamental deve promover continuidade e aprofundamento progressivo e a variação linguística, quando integrada às práticas discursivas cotidianas, pode ser aprendida pelo aluno não como um conteúdo pontual, mas como dimensão constitutiva da linguagem humana o que está em plena consonância com a perspectiva Laboviana (2008) de que a heterogeneidade é estrutural à língua.

Contudo, essa mesma escolha impõe limites, especialmente diante da realidade das salas de aula brasileiras. Ao delegar ao professor, via manual, a tarefa de aprofundar e sistematizar um tema de tamanha relevância social, o material corre o risco de produzir desigualdades no ensino, em que se há formação sólida em sociolinguística e tempo pedagógico disponível, o tema tende a se desenvolver de forma mais efetiva, porém quando esses recursos faltam, ele se dilui. A Sociolinguística Educacional tende a auxiliar nesse suporte, pois parte do princípio de que ao trabalhar com a realidade dos alunos torna-se mais proveitoso o ensino de línguas, pois eles se identificam com essas situações.

Conclui-se que o livro didático do 8º ano apresenta potencial reflexivo, mas exige do professor um papel ativo e teoricamente informado para que a abordagem transversal se converta em aprendizagem efetiva. O desafio que se coloca não é apenas ao docente, mas aos próprios autores e às políticas de formação continuada, em que garantir que a variação linguística, a mudança e o preconceito linguístico sejam tratados com a centralidade que merecem, seja por meio de materiais mais explícitos, seja por uma formação docente que capacite o professor a reconhecer e explorar, em cada atividade aparentemente comum, a riqueza linguística que atravessa o português brasileiro em toda a sua pluralidade.

3.2.4 9º ano do Ensino Fundamental

No livro didático dedicado a alunos do 9º ano, último ano do Ensino Fundamental, há, na *Unidade 2 Amor, Capítulo 3 - Cartas de Amor? Ridículo*, um subcapítulo voltado para variação linguística, mais especificamente sobre estrangeirismo. Neste capítulo o aluno se depara com as seguintes instruções:

- ler, analisar e declamar um poema;
- ler e analisar uma crônica e suas relações intertextuais com uma pintura e com o poema lido;
- comparar a abordagem de gêneros textuais distintos acerca do mesmo tema (cartas de amor);
- ***estudar estrangeirismos;***

- estudar o uso das letras C, S ou SS para representar certo som;
- compreender a estrutura de um conto contemporâneo;
- estudar os tempos narrativos em um conto;
- ler minicontos;
- produzir conto e miniconto;
- produzir vídeo com a leitura dramatizada de contos. (Cereja e Vianna, 2022, p. 153, grifos meus).

Logo na sequência o aluno é instruído a ler o poema *Todas as Cartas de Amor são Ridículas*, de Fernando Pessoa e na sequência precisa responder seis questões sobre compreensão de texto, duas sobre a linguagem do texto, nove sobre cruzamento de linguagens, em que é feita uma relação entre o poema, a imagem *Mulher lendo uma carta*, de Johannes Vermeer e a crônica *Cartas de Amor* de Rubens Alves, por fim são propostas quatro questões para trocar ideias entre os colegas e por intermédio da professora. Após vinte e uma questões voltadas ao texto é apresentado o conteúdo de variação linguística com foco no estrangeirismo.

Nesta seção, espera-se que o aluno desenvolva importantes **Competências Gerais**, como a **Competência 3** a qual envolve o reconhecimento e a valorização das diferentes manifestações artísticas e culturais, desde as mais locais até as de alcance mundial, bem como a participação ativa em práticas de criação artística e cultural. A **Competência 4** diz respeito ao uso consciente e variado de diferentes formas de linguagem, seja ela verbal (oral ou escrita, incluindo a Língua Brasileira de Sinais), corporal, visual, sonora ou digital, articulando também saberes das linguagens artística, matemática e científica para expressar ideias, sentimentos e experiências, promovendo a comunicação e o entendimento entre as pessoas.

No campo das **Competências Específicas de Linguagens**, a **Competência 1** destaca a compreensão das linguagens como criações humanas, historicamente e culturalmente situadas, que evoluem com o tempo e que funcionam como formas de atribuir significados à realidade e de expressar identidades individuais e coletivas. A **Competência 3** acrescenta a capacidade de empregar diferentes linguagens para comunicar-se em contextos variados, favorecendo o diálogo, a superação de conflitos e a construção coletiva.

Já no campo das **Competências Específicas de Língua Portuguesa**, a **Competência 1** propõe que o aluno compreenda a língua como um fenômeno vivo, marcado pela história, pela cultura e pela diversidade social, entendendo seu papel na construção das identidades de seus falantes. A **Competência 3** prevê o desenvolvimento da capacidade de ler, ouvir e produzir textos nos mais variados formatos e mídias, orais, escritos e multissemióticos, com autonomia, fluência e senso crítico. A **Competência 4** valoriza o reconhecimento da variação linguística como algo natural e legítimo, cultivando o respeito pelas diferentes formas de falar

e rejeitando qualquer tipo de preconceito relacionado à língua. A **Competência 9** enfatiza o envolvimento com a leitura literária como prática que aguça o senso estético e o prazer pela arte, reconhecendo na literatura um espaço de imaginação, encantamento e transformação humana.

As habilidades mobilizadas ao longo das atividades são igualmente diversificadas. A **(EF69LP03)** propõe que o aluno identifique informações centrais e secundárias em diferentes gêneros jornalísticos e midiáticos, como notícias, reportagens, entrevistas, tirinhas, memes e charges, percebendo neles a presença de crítica, ironia e humor. A **(EF69LP44)** prevê o reconhecimento de valores sociais, culturais e humanos em textos literários de diferentes épocas e contextos, compreendendo como a literatura constrói múltiplos olhares sobre o mundo. A **(EF69LP48)** volta-se para a análise de poemas, especialmente no que diz respeito aos recursos sonoros, semânticos e visuais que produzem sentidos e efeitos expressivos. A **(EF89LP32)** habilita o aluno a perceber e interpretar relações de intertextualidade entre obras literárias, produções cinematográficas, musicais e outras manifestações artísticas, incluindo releituras como paródias e paráfrases. A **(EF89LP33)** incentiva a leitura autônoma de gêneros variados como: romances, contos, haicais, poemas concretos e narrativas de ficção científica, com ênfase na formação de preferências e no desenvolvimento de repertório crítico. A **(EF09LP12)** propõe a reflexão sobre o uso de estrangeirismos na língua portuguesa, avaliando sua pertinência nos diferentes contextos comunicativos.

Diante do conjunto de competências e habilidades elencadas é possível antecipar que as próximas atividades serão marcadas por uma abordagem plural e reflexiva da linguagem e da cultura. O aluno será convidado não apenas a ler e interpretar textos de diferentes gêneros e suportes, mas também a posicionar-se criticamente diante deles, reconhecendo os valores, as identidades e as visões de mundo que carregam. O trabalho com a variação linguística e com fenômenos como o estrangeirismo convida à reflexão sobre a própria língua como espaço de diversidade e transformação. Trata-se, portanto, de um trajeto formativo que busca desenvolver leitores autônomos, expressivos e culturalmente engajados, capazes de transitar com criticidade e criatividade entre os múltiplos textos e linguagens que constituem o mundo contemporâneo.

Em *Variação linguística - Estrangeirismos* a seção inicia conceituando o tema e na sequência apresentando a letra de uma música a qual tem palavras estrangeiras na letra, e por se tratar de palavras conhecidas na língua inglesa inicia-se com uma aproximação dos alunos:

Figura 21 - Introdução ao conteúdo de estrangeirismo



ANÁLISE LINGÜÍSTICA

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA - ESTRANGEIRISMOS

Na experiência que você tem como falante da língua portuguesa e nos estudos que já fez da nossa língua, certamente observou que muitas palavras de outros idiomas vão sendo incorporadas ao nosso à medida que se mostram eficientes nas diversas situações de comunicação. Algumas dessas palavras são utilizadas por um tempo e depois são abandonadas; outras são traduzidas ou adaptadas; e outras mantêm sua forma original. Trata-se de um fenômeno que ocorre em todas as línguas, em decorrência da influência que umas exercem sobre outras.

Na letra de canção a seguir, você vai observar uma expressão da língua inglesa muito empregada no dia a dia em nossa língua. Leia-a e verifique se você reconhece essa expressão.

Amor I love you

Deixa eu dizer que te amo
Deixa eu pensar em você
Isso me acalma, me acolhe a alma
Isso me ajuda a viver

Hoje contei pras paredes
Coisas do meu coração
Passei no tempo
Caminhei nas horas
Mais do que passo a paixão



É um espelho sem razão
Quer amor, fique aqui
Meu peito agora dispara
Vivo em constante alegria
É o amor quem está aqui

Amor I love you
Amor I love you
Amor I love you
Amor I love you

O primo Basílio, de Eça de Queiroz (1878) “[...] tinha suspirado, tinha beijado o papel devotamente! Era a primeira vez que lhe escreviam aquelas sentimentalidades, e o seu orgulho dilatava-se ao calor amoroso que saía delas, como um corpo ressequido que se estira num banho tépido; sentia um acréscimo de estima por si mesma, e parecia-lhe que entrava enfim numa existência superiormente interessante, onde cada hora tinha o seu encanto diferente, cada passo conduzia a um êxtase, e a alma se cobria de um luxo radioso de sensações!”

AMOR I love you. Intérpretes: Marisa Monte e Arnaldo Antunes. Compositores: Catirinhos Brown e Marisa Monte. In MEMÓRIAS, crônicas e declarações de amor. Intérprete: Marisa Monte e Rio de Janeiro: Phonotex Records/EMI, 2000. 1 CD, faixa 1. Disponível em: <http://www.marisamonte.com.br/composicoes/>. Acesso em: 26 maio 2022.

- Observe o tema dessa letra de canção.
 - Qual é ele? O amor.
 - O eu lírico parece sentir-se realizado? É correspondido? Justifique com verso(s) da canção.
 - No final da letra, há um trecho de um romance, *O primo Basílio*, de Eça de Queiroz, escritor português do século XIX. Nele, o narrador descreve de que maneira a personagem principal, Luísa, reage ao receber um bilhete de amor. A reação dessa personagem parece alinhada ao sentimento do eu lírico da canção? Explique.

Espera-se que os alunos observem que sim, está alinhada, pois a personagem do romance, Luísa, parece se sentir feliz com a dedicação de amor recebida, já que o narrador descreve sensações como: “Era a primeira vez que lhe escreviam aquelas sentimentalidades, e o seu orgulho dilatava-se ao calor amoroso que saía delas [...]”.

Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 140.

Embora a proposta didática demonstre uma preocupação inicial com o reconhecimento da variação linguística como fenômeno natural e universal, a seleção dos textos e a forma de abordagem sugerem um posicionamento que privilegia determinados registros e variedades em detrimento de outros, o que pode comprometer a eficácia pedagógica junto ao público-alvo. O texto introdutório, de caráter predominantemente expositivo e normativo,

posiciona-se no polo letrado e monitorado dos contínuos, ao apresentar o estrangeirismo como um fenômeno que ocorre em todas as línguas de maneira genérica e abstrata, sem se basear nas práticas comunicativas cotidianas dos alunos. No livro *Estrangeirismos - Guerras em Torno da Língua* (2002), livro que inclusive é indicado no manual do professor como sugestão de leitura para os professores, Faraco organizou uma coletânea de artigos de pesquisadores que acreditam na mudança linguística, tal qual apresentou Bagno (2002), em seu texto publicado dentro da coletânea, de que existe uma quantidade enorme de termos importados de outras línguas que são utilizados, diariamente e de forma natural, por falantes do português brasileiro, como: clube, hotel, futebol, etc. É de suma relevância incluir esses pontos na discussão de introdução sobre o estrangeirismo, visto que, aproxima da realidade do aluno e assim, cria-se uma relação com o conteúdo a ser trabalhado.

Embora haja uma tentativa de aproximação com o universo discente por meio da expressão "Na experiência que você tem como falante da língua portuguesa" (Cereja e Vianna, 2022, p. 140), o texto não mobiliza efetivamente os repertórios linguísticos reais dos estudantes, que já convivem intensamente com estrangeirismos em contextos digitais, musicais e midiáticos, espaços situados predominantemente no polo da oralidade e da baixa monitoração estilística. E que poderia ter o suporte do *contínuo de acesso à internet*, afinal "Os mais jovens são os usuários mais competentes e que melhor desfrutam das benesses que a rede oferece" (Bortoni-Ricardo, 2025, p. 81). Mesmo que a música traga palavras conhecidas por grande parte do público-alvo, a música em si é desatualizada para a geração, existindo outros textos que se aproximam mais da realidade do aluno.

Além disso, a escolha da letra da canção *Amor I love you*, de Marisa Monte, se trata de um gênero textual próximo ao cotidiano dos jovens e que ilustra a coexistência do português e do inglês na comunicação contemporânea. No entanto, ao introduzir logo na sequência um trecho da obra *O Primo Basílio*, de Eça de Queirós (1878), representa um salto bastante distinto, analisado sob a perspectiva dos contínuos, entre *contínuo de oralidade-letramento* e no *contínuo de monitoração estilística*, sem que haja mediação pedagógica explícita que auxilie o aluno a compreender as diferenças de registro, época e contexto entre os dois textos. Para um estudante do 9º ano, cujas práticas de letramento são heterogêneas e situadas em diferentes pontos dos contínuos, a transição entre uma canção popular contemporânea e um romance de séculos passados pode gerar estranhamento e dificultar a construção de sentido.

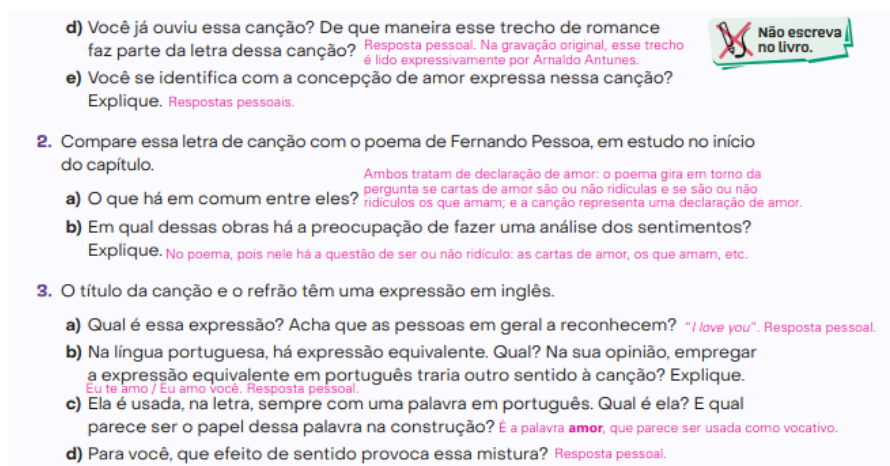
Sob a perspectiva de Bortoni-Ricardo (2005), a escola cumpre papel fundamental na ampliação do repertório linguístico dos estudantes, e não na substituição ou hierarquização de suas variedades. Uma introdução pedagogicamente mais comprometida com esse princípio

deveria contemplar estrangeirismos presentes em diferentes pontos do *contínuo de urbanização*, incluindo, por exemplo, termos incorporados em comunidades rurais ou periféricas, bem como em diferentes graus de monitoração estilística, do uso informal nas redes sociais ao emprego técnico em textos científicos.

A introdução ao tema do estrangeirismo, embora demonstre intenção de contextualizar o fenômeno linguístico, apresenta limitações consideráveis quando avaliada pelos princípios da Sociolinguística Educacional de Bortoni-Ricardo. A concentração em registros letrados e monitorados, aliada à seleção textual pouco representativa da diversidade de situações comunicativas em que os estudantes se encontram, compromete a potencialidade didática da proposta.

Logo na sequência é proposto ao aluno que responda três questões voltadas à interpretação do texto, dedicadas para análise pessoal sobre o sentido das palavras e quais conclusões os alunos têm sobre essas mesclas de português com inglês. Infelizmente nenhuma das atividades se enquadra no escopo desta pesquisa, que busca analisar questões voltadas para variação linguística. Adiante, após a resolução das atividades há a seguinte explicação seguida de seis atividades voltadas para o estrangeirismo

Figura 22 - Atividades sobre estrangeirismo



d) Você já ouviu essa canção? De que maneira esse trecho de romance faz parte da letra dessa canção? *Resposta pessoal. Na gravação original, esse trecho é lido expressivamente por Arnaldo Antunes.*

e) Você se identifica com a concepção de amor expressa nessa canção? *Explique. Respostas pessoais.*

2. Compare essa letra de canção com o poema de Fernando Pessoa, em estudo no início do capítulo.

Ambos tratam de declaração de amor: o poema gira em torno da pergunta se cartas de amor são ou não ridículas e se são ou não ridículos os que amam; e a canção representa uma declaração de amor.

a) O que há em comum entre eles?

b) Em qual dessas obras há a preocupação de fazer uma análise dos sentimentos? *Explique. No poema, pois nele há a questão de ser ou não ridículo: as cartas de amor, os que amam, etc.*

3. O título da canção e o refrão têm uma expressão em inglês.

a) Qual é essa expressão? Acha que as pessoas em geral a reconhecem? *"I love you". Resposta pessoal.*

b) Na língua portuguesa, há expressão equivalente. Qual? Na sua opinião, empregar a expressão equivalente em português traria outro sentido à canção? Explique. *Eu te amo / Eu amo você. Resposta pessoal.*

c) Ela é usada, na letra, sempre com uma palavra em português. Qual é ela? E qual parece ser o papel dessa palavra na construção? *É a palavra amor, que parece ser usada como vocativo.*

d) Para você, que efeito de sentido provoca essa mistura? *Resposta pessoal.*

Não escreva no livro.

Ao responder às questões relativas à letra de canção, você provavelmente percebeu que palavras e expressões estrangeiras são frequentemente empregadas na língua portuguesa, em diferentes contextos, algumas sendo de uso corrente em nosso dia a dia. Na realidade, não há uma língua essencialmente pura, que não sofra interferência de outras. O léxico de uma língua, isto é, o vocabulário que a constitui, vai absorvendo ao longo dos anos palavras criadas pelos falantes da própria língua e também palavras e expressões de origem estrangeira, que chegam por meio do contato e de trocas entre seus falantes e falantes de outras línguas do mundo. Essas palavras e expressões estrangeiras são chamadas **estrangeirismos**.

Esse intercâmbio é produto de relações culturais, sociais, políticas, tecnológicas, comerciais, científicas, entre outras. Em alguns casos, a palavra ou expressão estrangeira é traduzida, como **supermercado**, **cachorro-quente**; em outros, ela é ajustada à fonética e à ortografia da língua portuguesa, como **trem** (*train*), **clube** (*club*); há também casos em que ela é inserida com a sua grafia original, como **hardware**, **office-boy**, **plus size**.

Exercícios

Leia a matéria jornalística a seguir e responda às questões 1 a 4.

Embaixadoras da autoestima na web, blogueiras promovem pluralidade e aceitação

A busca pela perfeição na **internet** pode trazer danos. Um estudo da **Royal Society for Public Health** afirma que o **Instagram** é considerado a rede que mais afeta negativamente a saúde mental dos jovens. Foram analisados fatores como imagem corporal, **bullying**, ansiedade, solidão, autoexpressão e autoidentidade.

Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 141.

Figura 23 - Atividades sobre estrangeirismo

A psicóloga clínica Pamela Magalhães acredita que a cobrança na **web** existe. “O que vai variar é como eu consigo me portar respeitando aquilo que eu sou, e não escravizada a ser da maneira que eu imagino que as pessoas queiram ver”. Ela afirma que uma maneira de contornar os efeitos negativos que o espaço **on-line** pode trazer aos usuários é exercitar a percepção e a aceitação de si próprio. Ou seja, fortalecer a autoestima.

Erroneamente associada à vaidade e atributos físicos, a autoestima, segundo Pamela, “é o quanto de carinho eu guardo pra mim, como eu trato cada pedaço meu”. Ela ressalta que se gostar é um ato que traz reflexos em todos os aspectos da vida, pois quem tem boa autoestima faz escolhas construtivas que alimentam ciclos positivos. Por outro lado, segundo a psicóloga, aqueles com problemas de autoestima não fazem boas escolhas por não se julgarem merecedores delas.

[...]

Atualmente um movimento de mulheres poderosas tem por objetivo promover a confiança e a autoaceitação com vídeos e fotos que remetam à vida como ela é, sem truques e retoques para atingir qualquer padrão. A ideia é justamente se contrapor à leva de perfis que ilustram uma rotina plastificada, **glamourosa** e, portanto, irreal, nas redes sociais.

CORRÊA, Jéssica Díez. Embaixadoras da autoestima na web, blogueiras promovem pluralidade e aceitação. *Estadão*, São Paulo, 8 out. 2017. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,embaixadoras-da-autoestima-na-web-blogueiras-promovem-pluralidade-e-aceitacao,70002031170>. Acesso em: 11 maio 2022.

1. O texto aborda dois fenômenos opostos, causados pela exposição das pessoas nas redes sociais. Quais são esses fenômenos e os responsáveis por eles?
2. No texto, estão destacadas algumas palavras e expressões estrangeiras.
 - a) Quais dessas palavras e expressões são nomes próprios? O que cada um deles denomina?
 - b) Quais dessas palavras estão incorporadas ao português com a mesma grafia da língua de origem? Dê o significado de cada uma.
 - c) Qual delas está aportuguesada, ou seja, apresenta afixo do português? Dê o significado dessa palavra. **Glamourosa** (*glamour* + *osa*): cheia de *glamour*.
 - d) Qual palavra no título desse texto também está aportuguesada e apresenta afixo do português? E qual é o significado dessa palavra?
Blogueiras (*blog* + *eiras*): autoras de *blogs*.
3. A maioria das palavras em destaque no texto tem origem em uma área de conhecimento específica.
 - a) Qual é essa área? Copie no caderno a resposta correta, entre as opções a seguir.

• moda	x • tecnologia
• psicologia	• saúde
 - b) Das palavras destacadas, indique as que pertencem a essa área.
Web, Instagram, on-line, internet. Professor, chame a atenção dos alunos também para a palavra
4. Das palavras destacadas no texto: **blogueiras** do título, identificada por eles na questão anterior.
 - a) Quais estão integradas no seu dia a dia? Em quais situações? *Respostas pessoais.*
 - b) Há alguma(s) que você não utiliza? Caso haja, qual(uais) você emprega no lugar dela(s)? *Respostas pessoais.*

Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 142.

Figura 24 - Atividades sobre estrangeirismo

5. Em **Cruzando linguagens** deste capítulo, você leu um texto de Rubem Alves, no qual o ato de escrever e receber cartas é comparado a conversas por telefone. 5. a) A palavra provém do grego. Há registros dela no século XVIII no alemão, no inglês e no francês.
 - a) Pesquise a etimologia da palavra **telefone** e indique as línguas em que há registros dela antes de sua inclusão no vocabulário da língua portuguesa.
 - b) Qual palavra derivada de **telefone** aparece no texto? Explique como ela foi formada e dê o seu significado. *Telefônema. Foi formada por **telefone** + o sufixo **ema**; significa ato ou efeito de telefonar.*
6. A linguista Maria Helena de Moura Neves, em um artigo sobre estrangeirismos, expõe alguns argumentos para justificar a introdução de palavras estrangeiras na língua portuguesa. Entre outras, ela faz a seguinte consideração:

-----○-----

[...] **congelador**, na verdade, não é exatamente o mesmo que *freezer*, e *baby-sitter* não é o mesmo que **babá** [...]

NEVES, Maria Helena de Moura. A realidade da incorporação de anglicismos no português do Brasil vista no contexto das atuais contendas sobre o tema. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 47, p. 19-48, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/download/7368/6775/22195>. Acesso em: 2 jun. 2022.

-----○-----

Com base no sentido concreto dos dois termos apontados pela linguista, explique o argumento utilizado por ela. Se considerar conveniente, consulte um dicionário.

*Geralmente, um **freezer** é mais potente e maior do que um congelador, e uma *baby-sitter* é uma babá que cuida da criança esporadicamente, por uma pequena duração de tempo, em momentos específicos de ausência dos pais.*

Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 143.

Acredito que a parte introdutória das questões apresenta dois pontos a serem analisados. Primeiro ponto: o texto parte de uma situação comunicativa real que se aproxima do que Bortoni-Ricardo (2005) traz para a Pedagogia Culturalmente Sensível, a qual junta o saber escolar na experiência vivida pelo aluno. É um ponto positivo, pois traz o *contínuo de acesso à internet* para a realidade escolar, abordando temas atuais e em um meio de comunicação que faz parte do dia a dia da maioria deles. E o segundo ponto é que o texto pressupõe um leitor com vocabulário metalinguístico consolidado que possui conhecimento prévio de expressões de origem estrangeira e provavelmente a maioria dos estudantes de fato tenha, mas é preciso sempre lembrar que a distribuição desse material didático acolhe alunos de toda região, inclusive das regiões mais afastadas, os quais podem não ter conhecimento acerca desse tipo de vocabulário.

Entende-se que esse público-alvo situa-se em posições variadas no *contínuo de urbanização* e no *contínuo de oralidade-letramento* e esse nível de abstração pode criar uma barreira de acesso antes mesmo das atividades. A explicação inicial poderia ser algo como: "o que é estrangeirismo?" ou "quais palavras do seu cotidiano você julga serem estrangeiras?" São perguntas simples, mas que englobam o conteúdo, visto que não houve uma introdução sobre esse assunto nas edições anteriores.

A primeira questão pede que o aluno identifique "dois fenômenos opostos" causados pela exposição às redes sociais, trata-se de uma pergunta de leitura e interpretação adequadas, mas não envolve tanto a análise para variação linguística. Já a segunda questão é mais extensa e engloba o estrangeirismo, apresentando aspectos importantes: nomes próprios vs. comuns (2a), integração ao português (2b), aportuguesamento (2c e 2d). O problema é que ela concentra o núcleo conceitual do estrangeirismo em uma única questão com quatro subitens, o que pode gerar quebra da progressão didática. Do ponto de vista do *contínuo oralidade-letramento*, não há nenhum subitem que parta da intuição oral do aluno, tudo é metalinguagem sobre o texto escrito. A pergunta 2d, sobre *blogueiras*, exige que o aluno identifique morfema derivacional (-eira) aplicado a base estrangeira, o que é um conteúdo de morfologia que deveria estar mais explicitamente preparado, e talvez em outra questão.

A terceira questão trata da área de conhecimento específico das palavras em destaque (moda, psicologia, tecnologia, saúde), reforçando o *contínuo de urbanização*, que equivale a situar o fenômeno linguístico em seu contexto social, as palavras destacadas fazem mais referência ao contexto urbano do que o rural, podendo-se levantar a hipótese de que, dependendo o local de origem do público-alvo, algumas palavras podem ser desconhecidas.

A quarta questão é a mais alinhada à Sociolinguística Educacional, pois convida o aluno a monitorar sua própria fala e a perceber sua posição no *contínuo de oralidade e urbanização*, conforme apontado anteriormente. Acredito que essa questão poderia ser uma das introdutórias, iniciando a lista de atividades com perguntas voltadas para a realidade do aluno.

A questão número cinco aborda etimologia de *telefone* e o processo de derivação em *telefonía*. É um conteúdo legítimo, mas rompe completamente com o fio condutor do texto jornalístico lido até aqui, pois retoma um texto trabalhado em outro momento que não se aplicou para resolução dessas atividades em questão. A mudança de corpus (do texto sobre autoestima/redes sociais para uma questão de etimologia greco-latina) não é mediada por nenhuma transição e pode gerar desorientação sobre o objetivo da sequência didática ou se tornar irrelevante.

Em minha opinião a questão número seis é a que mais se afasta do propósito do conjunto, ao apresentar apenas um fragmento do texto da linguista Maria Helena de Moura Neves sobre *congelador vs. freezer* e *baby-sitter vs. babá*, pedindo que o aluno explique o argumento da autora, sem introduzir quem é a linguista ou até mesmo apresentar o artigo completo, os problemas passam a se sobressair, o trecho citado é retirado de um artigo acadêmico e pressupõe familiaridade com o debate normativo sobre estrangeirismos, um registro altamente monitorado, muito distante do polo da oralidade onde a maioria dos alunos do 9º ano se situa no contínuo. A instrução "se considerar conveniente, consulte um dicionário" soa vaga e não orienta o aluno sobre o que buscar nem o porquê isso ajudaria. Não há conexão explícita entre o argumento de Neves (2004) que trata da distinção semântica entre o estrangeirismo e seu equivalente vernacular e os conceitos trabalhados no texto introdutório. A questão 6, especificamente, exigiria uma preparação que o material não oferece, o aluno precisaria saber o que é um debate normativo sobre estrangeirismos, reconhecer que há posições divergentes sobre substituição ou manutenção de palavras estrangeiras, e então avaliar o argumento de Neves. Nada disso foi construído ao longo das questões anteriores.

Uma sequência mais coerente com a Teoria dos Contínuos começaria pedindo ao aluno que liste palavras estrangeiras que usa no dia a dia, depois identificar essas e outras no texto, classificá-las, refletir sobre o porquê algumas são incorporadas e outras não, e só então, como fechamento, apresentar o debate acadêmico entre substituição e coexistência, o que tornaria a questão 6 compreensível e instigante.

3.3 COMPARAÇÃO ENTRE OS LIVROS DIDÁTICOS COM RELAÇÃO À BNCC

A análise dos quatro volumes da coleção *Português: Linguagens* (Cereja e Vianna, 2022) sob a perspectiva da BNCC (2018) e da Sociolinguística Educacional revela um conjunto de avanços significativos e de lacunas estruturais que merecem ser examinados de forma cautelosa. Se, por um lado, a coleção demonstra alinhamento discursivo com os princípios da Base, ao reconhecer a heterogeneidade linguística, nomear o preconceito e propor reflexões sobre a relação entre fala e escrita, por outro, a concretização pedagógica desses princípios ao longo dos quatro volumes é desigual, fragmentada e, em diversos momentos, contraditória com os próprios fundamentos que enuncia.

A BNCC (2018) estabelece, desde o 6º ano, que o ensino de variação linguística deve ser contínuo, progressivo e integrado às práticas reais de uso da língua. O documento prevê que o estudante avance gradualmente de uma compreensão introdutória das variedades linguísticas rumo a uma postura ética, crítica e comunicativamente competente, capaz de transitar com consciência entre diferentes registros e variedades. Essa progressão está ancorada, sobretudo, em cinco competências específicas de Língua Portuguesa, especialmente as Competências 1, 3, 4, 5 e 6, que em conjunto propõem um percurso formativo que parte da compreensão da língua como fenômeno variável e heterogêneo, passa pelo uso competente em diferentes contextos e desemboca em uma postura ética diante do preconceito linguístico e das desigualdades sociais que atravessam os usos da língua.

Quando se observa a coleção como um todo constata-se que essa progressão não se efetiva de maneira plena. O livro do 6º ano cumpre razoavelmente seu papel introdutório, pois apresenta o conceito de variedade linguística a partir de um exemplo concreto, a transcrição de uma entrevista de fala espontânea, define os tipos de variação, distingue variedades de prestígio de norma-padrão e dedica uma seção específica ao preconceito linguístico. Embora a abordagem apresente limitações como a abstração excessiva para o público-alvo, o repertório de gírias desatualizado e a ausência de referências às variedades regionais do Sul do país, há uma estrutura pedagógica reconhecível, com introdução conceitual, atividades reflexivas e encerramento crítico. O 6º ano, portanto, estabelece as bases que os volumes seguintes deveriam aprofundar.

O livro do 7º ano, por sua vez, deveria representar o primeiro momento de aprofundamento dessa trajetória. A escolha da Literatura de Cordel como texto base é pedagogicamente promissora, afinal trata-se de um gênero de tradição popular, fortemente marcado pela variação diafásica, que poderia funcionar como ponto de partida legítimo para

discussões sociolinguísticas. No entanto, como demonstrado na análise, a progressão das atividades inverte a lógica esperada, parte de fenômenos de variação para rapidamente se deslocar para conteúdos de gramática normativa, utilizando o Cordel como pretexto para introduzir conteúdos do subcapítulo seguinte, resultando que a variação linguística, que deveria ser o eixo central, acaba funcionando como introdução para a norma-padrão. Esse movimento contradiz diretamente a Competência 4 da BNCC, que propõe o desenvolvimento de uma atitude respeitosa diante das variedades e o combate ao preconceito linguístico, e não a subordinação dessas variedades ao crivo normativo.

Ademais, do ponto de vista da progressão didática, há a ausência de um subcapítulo dedicado à variação linguística no livro do 8º ano. A proposta dos autores de tratar o tema de forma transversal, integrado aos eixos de leitura, oralidade, produção e análise linguística, não é, em si, equivocada e encontra respaldo tanto na perspectiva Laboviana (2008), que compreende a heterogeneidade como estrutural à língua, quanto nos pressupostos da BNCC, que orienta um trabalho integrado e não fragmentado dos eixos. O problema está em que essa integração, quando não apoiada por um material estruturado, recai inteiramente sobre o professor como mediador, o que produz desigualdades no ensino conforme o perfil de cada docente. Para um tema de tamanha relevância social e pedagógica, a ausência de suporte didático explícito no 8º ano representa uma ruptura na progressão que a coleção prometia oferecer e que a própria BNCC orienta que seja contínua ao longo de todos os anos finais do Ensino Fundamental.

Já no livro do 9º ano há retomada do tema por meio do estrangeirismo, o que é coerente com a habilidade (EF09LP12) prevista pela BNCC para essa etapa, que propõe a reflexão sobre o uso de estrangeirismos nos diferentes contextos comunicativos. Contudo, a abordagem apresenta limitações semelhantes às identificadas nos volumes anteriores, em que o texto introdutório posiciona-se no polo letrado e monitorado dos contínuos, sem partir do repertório linguístico cotidiano dos estudantes, a seleção textual é pouco representativa da diversidade comunicativa e a sequência de atividades acumula questões de natureza metalinguística sem construir a progressão conceitual necessária para que o estudante compreenda, com profundidade, os mecanismos sociais que determinam quais palavras estrangeiras são aceitas, resistidas ou estigmatizadas em diferentes contextos. A última atividade da sequência, que apresenta um fragmento de artigo acadêmico sobre o debate normativo acerca do estrangeirismo, exigiria uma preparação que o material não oferece, revelando uma lacuna entre o que se propõe e o que efetivamente se constrói ao longo das atividades.

Considerando a coleção como projeto didático integrado é possível afirmar que a progressão pedagógica pretendida pelos autores se concretiza em partes, a continuidade prevista entre os volumes, expressa na afirmação de que os Anos Finais do Ensino Fundamental devem "[...] dar continuidade, sem ruptura, ao conhecimento e às competências construídos nos Anos Iniciais" (Cereja e Vianna, 2022, p. XXXVII) esbarra em escolhas estruturais que comprometem esse objetivo. A ausência de sistematização no 8º ano, a subordinação da variação à gramática normativa no 7º ano e a introdução tardia e parcialmente descontextualizada do estrangeirismo no 9º ano sugerem que o tema da variação linguística foi incorporado à coleção mais como resposta aos requisitos formais da BNCC do que como eixo estruturante de uma proposta pedagógica genuinamente comprometida com a diversidade linguística.

Essa constatação não implica desconsiderar os avanços presentes na coleção. Em comparação com livros didáticos de tradição mais prescritiva, a coleção *Português: Linguagens* (2022) representa um passo relevante ao nomear o preconceito linguístico, ao utilizar textos de fala espontânea como objetos legítimos de análise, ao propor atividades de caráter pessoal e reflexivo e ao reconhecer, em diferentes momentos, que todas as variedades linguísticas têm valor e funcionalidade em suas respectivas comunidades de fala. Esses são gestos pedagógicos que dialogam com os princípios da Sociolinguística Educacional e que, quando amplificados pelo professor, podem produzir efeitos significativos na formação dos estudantes.

Conclui-se, portanto, que a coleção analisada reflete um conflito estrutural que não é exclusiva dela, mas que atravessa o próprio campo do ensino de língua portuguesa no Brasil, a questão entre o reconhecimento discursivo da diversidade linguística e a dificuldade de operacionalizá-la pedagogicamente de forma progressiva, inclusiva e teoricamente fundamentada. Superar essa questão exige, ao mesmo tempo, materiais didáticos mais comprometidos com a Sociolinguística Educacional, professores com formação sólida nessa área e políticas de currículo que tratem a variação linguística não como conteúdo a cumprir, mas como princípio organizador de uma educação linguística verdadeiramente comprometida com a equidade e com o respeito à pluralidade que constitui o português brasileiro em toda a sua riqueza.

Para aprofundar a análise das formas como a variação linguística é abordada na coleção de livros didáticos *Português: Linguagens* (2022), sob a perspectiva da Sociolinguística Educacional, propõe-se, no próximo capítulo, a análise do manual do

professor presente em cada volume da coleção o qual pode constituir um importante suporte para a prática docente em sala de aula.

4 MANUAL DO PROFESSOR NO LIVRO DIDÁTICO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS* (2022) E A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

O professor ocupa posição central no processo de mediação do ensino em sala de aula, sendo inegável sua relevância para a construção do conhecimento. Contudo, para que essa mediação se realize de forma eficaz faz-se necessário que o docente disponha de ferramentas e suportes pedagógicos que subsidiem sua prática. Conforme exposto anteriormente, a coleção de livros didáticos em análise é distribuída em âmbito nacional, o que implica que escolas situadas em regiões distintas abordam a variação linguística a partir de uma única perspectiva pedagógica, que é a oferecida no livro didático. Nesse contexto, compete ao professor o desenvolvimento de atividades complementares que contemplem a temática à luz da realidade da turma e das especificidades sociolinguísticas da região em que está inserido.

Ademais, em diversos momentos, os autores partem do pressuposto de que o estudante já tenha tido contato com determinados conteúdos em volumes anteriores da coleção, o que resulta na supressão de explicações mais aprofundadas e, novamente, atribui ao docente a responsabilidade de desenvolver abordagens adequadas ao perfil e às necessidades da turma. Embora o livro didático seja, em sua concepção, um instrumento de auxílio à prática docente, é inegável que, no contexto do sistema educacional brasileiro, ele se configura como uma das principais ferramentas de ensino disponíveis nas instituições de educação básica. Diante disso, evidencia-se a importância de materiais didáticos comprometidos não apenas com o suporte à prática pedagógica, mas também com a sensibilidade em relação à diversidade sociocultural e linguística dos estudantes.

Nesse sentido, cada volume da coleção *Português: linguagens* (2022) contempla um Manual do Professor em U, isto é, nas edições destinadas ao docente, cada página apresenta, dispostas ao redor das atividades e textos voltados aos alunos, propostas de atividades complementares, orientações pedagógicas e sugestões de reflexões coletivas. Além disso, o material disponibiliza, organizadas por seções e capítulos, indicações de leituras complementares, tanto para o professor quanto para os estudantes, que servem como suporte para a ampliação do repertório da turma. As referências bibliográficas comentadas, igualmente presentes no material, constituem um recurso adicional para docentes que buscam aprofundar seus conhecimentos teóricos e metodológicos.

Embora a coleção *Português: linguagens* (2022) apresente limitações na abordagem da variação linguística nos livros destinados aos alunos, especialmente no que concerne à uniformização das abordagens pedagógicas em detrimento das realidades sociolinguísticas

regionais, o manual do professor constitui um espaço de potencial ressignificação dessas lacunas, ao oferecer orientações complementares e referências teóricas que podem ampliar a atuação docente. Tendo em vista essa função mediadora do material destinado ao professor, a seção seguinte se dedicará à análise do manual do professor da coleção *Português: linguagens* (2022), investigando em que medida suas orientações contemplam os pressupostos da Sociolinguística Educacional, sobretudo no que tange ao tratamento da variação linguística e ao desenvolvimento de uma prática pedagógica sensível à heterogeneidade linguística dos estudantes.

4.1 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A proposta pedagógica para o livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental, o qual traz a introdução sobre variação linguística, é

A partir da análise da transcrição de um trecho da fala do autor da paródia, os alunos vão sistematizar os conceitos de variação linguística, variedades linguísticas e norma-padrão, refletindo também sobre a questão do preconceito linguístico” (Cereja e Vianna, 2022, p. LXVIII).

E traz como sugestões e orientações específicas para o trabalho com variação linguística:

Para saber mais da questão do preconceito linguístico, leia o livro *Preconceito linguístico: o que é, como se faz?*, de Marcos Bagno (São Paulo: Loyola, 1999). A leitura desse livro permite ao leitor compreender os mitos relacionados ao preconceito linguístico na cultura brasileira e a diferença entre língua e gramática normativa. Para aprofundar a reflexão sobre variação linguística, uma possibilidade é ler os textos a seguir:

- Capítulo “Gramática e política”, de Sírio Possenti, no livro *"O texto na sala de aula"*, organizado por João Wanderley Geraldi (São Paulo: Ática, 2011).
- Verbete sobre variação linguística, de Marcos Bagno (Ceale, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG, disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/> variacao-linguistica; acesso em: 30 nov. 2021).
- Para refletir sobre a importância das narrativas orais para a história de um povo, assista com os alunos ao filme *Narradores de Javé*, dirigido por Eliane Caffê (Brasil, 2003, 100 min). O longa conta a história dos habitantes de um vilarejo chamado Javé, que estava prestes a ser destruído para a construção de uma usina hidrelétrica. Se possível, selecione previamente alguns trechos do filme e exiba-os em sala de aula para construir com os alunos o conceito de variedade linguística (Cereja e Vianna, 2022, p. LXXIV).

Por fim, propõe-se a seguinte atividade complementar:

- Proponha à turma uma discussão sobre as gírias empregadas pelos personagens da tira de Fernando Gonsales por meio das seguintes perguntas:
- Vocês consideram que essas gírias são usadas por sua geração? Com o mesmo sentido que parecem ter na tira? Expliquem.

- Se não são usadas, conhecem quem as use? Compartilhem com os colegas.
- Há outras gírias que vocês e seus amigos usariam com o mesmo sentido? Em caso positivo, quais? (Cereja e Vianna, 2022, p. LXXIV).

A proposta pedagógica de Cereja e Vianna (2022) representa um avanço ao inserir a variação linguística e o preconceito linguístico como eixos reflexivos. A indicação de obras como as de Marcos Bagno e Sírío Posseti, somada ao uso do filme *Narradores de Javé*, evidencia uma postura que compreende a língua como fenômeno social e heterogêneo, recusando a hierarquização das variedades linguísticas. A atividade com gírias, ao questionar os alunos sobre seu uso geracional, também estimula uma reflexão metalinguística sobre a própria fala.

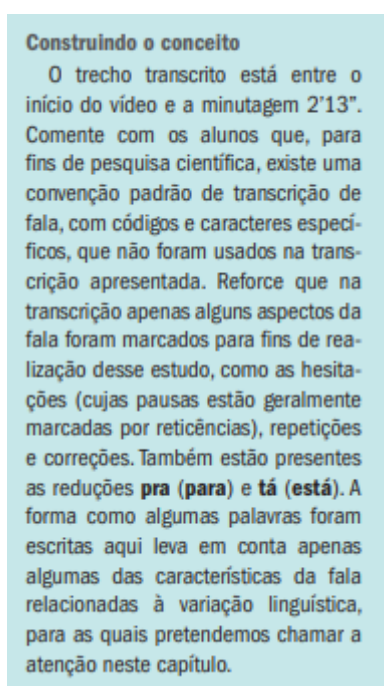
Apesar desses méritos, a proposta apresenta limitações, sendo a principal delas a ausência de um referencial teórico sociolinguístico sistemático que instrumentalize o professor para identificar e nomear os fenômenos variáveis de forma rigorosa. As obras indicadas têm caráter de divulgação e reflexão político-educacional, insuficiente para sustentar uma mediação pedagógica tecnicamente fundamentada. Outra questão está no fato de que a variação é tratada predominantemente na sua dimensão diastrática, relacionada à faixa etária e ao uso de gírias, tornando invisíveis outras dimensões igualmente relevantes, como a variação diatópica e a diafásica. Além disso, a centralidade da norma-padrão como categoria de referência pode reproduzir, ainda que de forma atenuada, a lógica do desvio, em que as demais variedades são definidas por aquilo que não são.

A Teoria dos Contínuos de Bortoni-Ricardo (2004; 2025) oferece instrumentos conceituais capazes de auxiliar a suprir algumas lacunas, mas não solucioná-las por completo. O *contínuo de urbanização* permite ao professor discutir o porquê certas variedades são estigmatizadas, não por razões gramaticais, mas por sua associação a grupos socialmente marginalizados. Uma proposta prática seria comparar transcrições de falantes de diferentes regiões do Brasil, conduzindo os alunos a identificar traços linguísticos específicos e desnaturalizar os julgamentos de valor a eles associados.

O *contínuo de oralidade-letramento* e o *contínuo de monitoração estilística* ampliam ainda mais a abordagem. O primeiro pode ser explorado por meio de atividades de retextualização, transformando um trecho da fala transcrita em texto escrito formal, tornando visível que a adequação linguística é contextual, não hierárquica. O segundo, por sua vez, pode ser trabalhado a partir da análise de diferentes situações comunicativas, mostrando aos alunos que a alternância de estilos é uma competência que todos os falantes exercem e não uma marca de incoerência ou erro.

Incorporar a perspectiva de Bortoni-Ricardo ao trabalho com variação linguística pode oferecer ao professor competências para um ensino mais justo e sensível. Reconhecer a heterogeneidade linguística como objeto de reflexão crítica e não como desvio a ser corrigido é condição indispensável para uma pedagogia sensível, capaz de legitimar a competência comunicativa dos alunos. Diante disso, na parte do Manual do Professor em U, destaco as orientações que fazem conexão às atividades analisadas no capítulo anterior, iniciando pela primeira abordagem que se volta para a transcrição da entrevista do escritor Antonio Prata.

Figura 25 - Reflexões sobre transcrição de entrevista oral para entrevista escrita



Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 41

Legenda: Conforme **figura 2** presente no subcapítulo 3.2.1 desta pesquisa na p. 55.

A sugestão de atividade demonstra alguma sensibilidade sociolinguística ao reconhecer que a fala possui características próprias como: hesitações, repetições, reduções como *pra* e *tá*, que devem ser registradas sem apagamento. Ao orientar o professor a não tratar essas marcas como erro, o manual se aproxima dos pressupostos da Sociolinguística Educacional, especialmente da Pedagogia Culturalmente Sensível proposta por Bortoni-Ricardo (2005), que defende a legitimação dos usos linguísticos que os alunos já dominam em suas práticas cotidianas de oralidade.

Como sugestão para melhor abordar essas questões, seria importante apresentar em vídeo a entrevista com o escritor, para que os alunos observem as marcas da oralidade e as

reconheçam no texto escrito. O *contínuo de oralidade-letramento* pode auxiliar para identificar a diferença entre a entrevista gravada e a transcrição, realizar uma reflexão sobre essas diferenças para introduzir as atividades seria bastante proveitoso, visto que, a primeira atividade do conjunto de exercícios é voltada para marcas da oralidade na transcrição.

Na sequência há um conjunto de cinco atividades para que o aluno reflita sobre a entrevista e também as marcas de oralidade presente em suas falas e as de seus familiares.

Figura 26 - Resolução de atividades

Atividade 2 Nesta atividade, foi reproduzido um trecho da transcrição com o acréscimo de outros aspectos da fala, como a queda da semivogal na pronúncia da palavra cadeira (cadêra) e das formas verbais ganhou (ganhô), vou (vô); o apagamento do /r/ final dos infinitivos, como escrever (escrevê) e cobrir (cobri). Atividade 3 Possibilidade de resposta: Pergunta 1: "Onde você escreve/costuma escrever?" / Resposta 1: "Bom, eu escrevo, mais do que nessa varanda, escrevo nessa cadeira, que foi um brinde que minha mãe ganhou sei lá daonde nos anos noventa. Ela fecha e vira um guarda-chuva, então mais de uma vez quando eu fui escrever em viagens, como nas Olimpíadas, ou quando vou cobrir a Flip, eu levo a cadeira na mala." Pergunta 2: "Como você escreve?" ou "Qual é a sua rotina de escrita?" / Resposta 2: "Olha eu acordo, tomo café e venho para a varanda. Ou nos dias em que minha filha está aqui, eu vou para o escritório lá em cima. Idealmente é de manhã, horário em que eu estou mais descansado. Sento no computador e escrevo... não tem muito segredo. Anoto ideias no bloco de notas do celular, então quando vou fazer uma crônica já tenho várias ideias e busco nelas. Ou então eu tenho uma ideia na hora. Eu acho que a escrita é praticamente	Eu acho que a escrita é praticamente reescrever, reescrever, reescrever... eu escrevo lentamente, botando coisa no papel e mudando, enfim...". Abra a discussão com a turma: ao transformar o texto falado em escrito, em geral são eliminadas repetições e hesitações, a não ser que elas também cumpram alguma função no texto escrito, como criar suspense, dar ênfase, entre outras possibilidades, como acontece em "reescrever, reescrever, reescrever", cuja repetição enfatiza a importância da ação de reescrever, mencionada por Antonio Prata. Atividade 4 Abra uma discussão com a turma e comente que o estudo realizado nas questões anteriores mostra que a fala tem determinadas características que são recorrentes e importantes para a interação, como as hesitações, reformulações e repetições. Esses recursos são necessários para o processamento das ideias por parte do enunciador, e auxiliam na interpretação imediata por parte do interlocutor a quem ele se dirige. Essas características são comuns à
---	---

Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 42.

Legenda: Conforme **figura 3** presente no subcapítulo 3.2.1 desta pesquisa na p. 57.

Figura 27 - Resolução de atividades

fala de qualquer pessoa e estamos tão habituados a esse funcionamento que não percebemos sua ocorrência.

Atividade 5

Para o item **a**, crie um clima acolhedor em que os alunos possam mencionar como falam no cotidiano. Deixe claro que pessoas de variadas regiões, de diferentes costumes, muitas vezes pronunciam palavras de maneiras distintas umas das outras, e que isso deve ser respeitado. A fala em análise não deve ser vista como um padrão, e sim como uma possibilidade, que depende da situação, do contexto de vida do falante.

No item **b**, ressalte aos alunos que, na transcrição, apenas alguns dos aspectos da fala foram marcados para fins de estudo. Então você pode iniciar a comparação com base nos casos ressaltados pela atividade. Para isso, solicite aos alunos que identifiquem outros casos semelhantes aos sinalizados: o da queda da semivogal na pronúncia da palavra **cadeira** (**cadêra**), o que ocorre também em **feijão, faixa, baixo, brincadeira, brasileiro**; o do apagamento do som final da forma verbal na pronúncia de **ganhou** (**ganhô**), que ocorre também em **chamou, ligou**, etc. Também é importante retomar com eles a questão do possível apagamento do som /r/ final dos infinitivos, lembrando de verbos como **conhecer, almoçar, sorrir**, ajudando-os a observar se são pronunciados ou

▶ não na região em que vivem. Se considerar conveniente, também volte à transcrição do trecho maior, no início da seção, e ressalte o uso de algumas reduções, como **pra** (**para**), **tá** (**está**), propondo que observem, por meio de perguntas: "São usadas no cotidiano ou em situações mais formais?"; "Estão dicionarizadas, ou seja, sua ortografia segue o padrão de escrita da língua?". Proponha então que citem outras reduções que costumam usar no dia a dia. Se considerar conveniente, é possível explorar variações de sotaque também.

Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 42.

Legenda: Conforme **figura 3** presente no subcapítulo 3.2.1 desta pesquisa na p. 57.

Na atividade de número dois, para além do trabalho com a pronúncia de palavras e suas respectivas transcrições, abre-se a possibilidade de o professor articular a análise ao *contínuo de urbanização* proposto por Bortoni-Ricardo (2004). A partir das informações biograficamente disponíveis sobre Antônio Prata, em especial sua naturalidade e trajetória de vida, é possível estabelecer uma relação entre a pronúncia das palavras e a forma como estas foram transcritas no texto, considerando que, conforme aponta a autora,

Se tomarmos o *contínuo de urbanização* como uma metodologia para análise, podemos situar qualquer falante do português brasileiro em um determinado ponto desse contínuo, levando em conta a região onde ele nasceu e vive (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 52).

No que diz respeito à atividade de número três, faz-se necessário um olhar crítico e teoricamente informado sobre propostas de adaptação que envolvam a transcrição da fala para a modalidade escrita. Tais transposições implicam, inevitavelmente, a supressão das marcas de variação características da oralidade, o que torna indispensável uma reflexão explícita

sobre essa diferença. Sob essa perspectiva, recomenda-se que o manual do professor oriente para o fato de que determinadas marcas de oralidade também exercem funções comunicativas na escrita, podendo ser preservadas a depender do gênero textual e da situação enunciativa. O *contínuo de oralidade-letramento* oferece suporte teórico para a compreensão dessas situações, ao evidenciar que, embora o letramento possa se sobressair em determinados contextos, oralidade e escrita são modalidades igualmente significativas e complementares, e não hierarquicamente opostas.

As duas últimas atividades, de números quatro e cinco, são as que mais se aproximam dos fundamentos da Sociolinguística Educacional, na medida em que abordam fenômenos como hesitações, reformulações e repetições como características inerentes à fala humana, independentemente do nível de escolaridade ou do prestígio social do falante. Essa abordagem promove uma aproximação com a realidade linguística dos alunos, que passam a reconhecer tais marcas como constitutivas da oralidade de qualquer sujeito. O destaque maior recai sobre a questão de número cinco, que orienta para a criação de um ambiente acolhedor e favorável à expressão dos estudantes, postura que dialoga diretamente com os princípios da Pedagogia Culturalmente Sensível (Bortoni-Ricardo, 2005). Como sugestão de adaptação, seria possível propor uma atividade comparativa entre a pronúncia do escritor, proveniente da Região Sudeste, e a dos próprios alunos, presumivelmente da Região Sul, o que tornaria evidente a distinção entre os respectivos sotaques e ampliaria a reflexão sobre a variação regional.

Após essas atividades, o material apresenta orientação ao professor somente na página 45, após a conclusão dos conceitos de variedade linguística e preconceito linguístico, propondo:

Figura 28 - Quantos idiomas existem no mundo?

Boxe Quantos idiomas existem no mundo?

Quanto ao boxe “Quantos idiomas existem no mundo?”, comente com os alunos que o processo de pesquisa e de registro de línguas do mundo é dinâmico. Em 2022, por exemplo, o dicionário *Ethnologue* catalogava 7 151 línguas e esse número sempre pode sofrer alterações. Se julgar conveniente, consulte o site do dicionário com os alunos (disponível em: <https://www.ethnologue.com/>; acesso em: 21 mar. 2022).

Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 45.

Legenda: Conforme **figura 6** presente no subcapítulo 3.2.1 desta pesquisa na p. 63.

Para além da consulta ao dicionário, recurso que, em si mesmo, oferece oportunidade para refletir sobre os processos de pesquisa e de registro linguístico, seria igualmente pertinente apresentar aos alunos dados relativos à pluralidade linguística do território brasileiro, com vistas a aproximar o conteúdo de sua realidade sociocultural. Os resultados do Censo de 2022 constituem material de grande relevância pedagógica, em que segundo o levantamento, o Brasil abriga 295 línguas indígenas, dado que pode ser mobilizado em sala de aula não apenas como informação quantitativa, mas como ponto de partida para uma discussão mais ampla sobre as pesquisas em torno da preservação dessas línguas e sobre a relação intrínseca entre a manutenção de uma língua e a preservação da cultura do povo que a fala.

Por fim, as propostas de resolução para as últimas atividades são:

Figura 29 - Exercícios sobre variação linguística

Atividade 2 Nos itens b e c, peça aos alunos que, após conversarem com pessoas de gerações anteriores, anotem no caderno o significado das gírias listadas e, também, das gírias mencionadas por elas, escrevendo ao lado de cada gíria o nome do entrevistado, a profissão e a idade. No item d, pode ser que, no momento de citar gírias com sentido semelhante ao das listadas no começo da atividade, os integrantes	do grupo mencionem palavras diferentes. Peça-lhes que anotem todas as gírias citadas, pois essa diferenciação será trabalhada no item f. Nesse item, comente que o fato de mencionarem gírias diferentes com sentido semelhante sinaliza a existência de várias identidades de grupo, várias tribos que convivem na turma. Procure criar uma atmosfera acolhedora para esse compartilhamento, favorecendo a exposição de diferenças de modo respeitoso.
--	---

Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 46.

Legenda: Conforme **figura 8** presente no subcapítulo 3.2.1 desta pesquisa na p. 66.

Figura 30 - Atividade sobre gírias

Atividade 3
Se considerar conveniente, comente com os alunos que a concepção de gírias usadas por jovens depende muito da época em que a tira foi produzida e do ponto de vista do cartunista de que gírias são faladas por jovens. O leitor contemporâneo provavelmente reconhece ao menos algumas delas.

Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 47

Legenda: Conforme **figura 9** presente no subcapítulo 3.2.1 desta pesquisa na p. 67.

No que diz respeito às questões de números dois e três, uma alternativa metodologicamente produtiva seria a incorporação do *contínuo de acesso à internet* como recurso analítico, na medida em que esse eixo estabelece uma relação mais imediata com a realidade dos alunos. Paralelamente, a proposta de pesquisa sobre gírias junto a pessoas de gerações anteriores ao círculo de convivência dos estudantes amplia o escopo da atividade para além do ambiente digital.

A partir desse duplo levantamento, seria possível apresentar aos alunos gírias de circulação na internet e promover uma análise comparativa entre essas expressões, as gírias apresentadas no livro didático e aquelas coletadas nas conversas intergeracionais, evidenciando, assim, tanto as continuidades quanto as transformações no léxico informal ao longo do tempo e entre diferentes contextos de uso.

Figura 31 - Atividade sobre variação diatópica

<u>Atividade 6</u> Auxilie os alunos a observar que as duas capas têm a mesma ilustração, um emaranhado de traços vermelhos que parecem ter sido desenhados por uma criança, dos quais a personagem Chapeuzinho Vermelho parece emergir no canto inferior direito. Leve-os a perceber também que, na capa 1, todas as letras estão em preto, contrastando com o vermelho da ilustração. Estão presentes, nessa capa, o título do livro (com as iniciais em maiúscula),	o nome da autora e da editora. Já na capa 2, observe com eles que o título está em preto (com letras minúsculas) e o nome da autora em branco, não aparecendo nessa capa o nome da editora. <u>Atividade 7</u> Para realizar a atividade, acesse com os alunos o dicionário <i>on-line Léxico</i>, que contém verbetes escritos no português de Portugal (disponível em: https://www.lexico.pt/; acesso em: 7 mar. 2022).
---	--

Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 48.

Legenda: Conforme **figura 10** presente no subcapítulo 3.2.1 desta pesquisa na p. 68.

No que se refere às atividades de números seis e sete, seria pedagogicamente relevante adotar uma abordagem que parta da experiência linguística dos próprios alunos, questionando-os acerca de situações em que já tenham ouvido ou utilizado alguma das palavras abordadas e os contextos sociais em que esse contato ocorreu. Tal estratégia não apenas aproxima o conteúdo da realidade dos estudantes, mas também favorece o reconhecimento de que o léxico em estudo integra, de forma ativa, os repertórios comunicativos de sua comunidade de fala, princípio abordado na Sociolinguística Educacional e da Pedagogia Culturalmente Sensível.

A análise do manual do professor proposto por Cereja e Vianna (2022) revela um material que, embora demonstre sensibilidade à heterogeneidade linguística e avance em relação a abordagens mais tradicionais, ainda opera de forma assistemática no que diz respeito à fundamentação sociolinguística. As sugestões pedagógicas identificadas ao longo do capítulo evidenciam que a variação linguística é tratada de maneira fragmentada, privilegiando a dimensão diastrática em detrimento de outras igualmente relevantes e sem o suporte de um referencial teórico que instrumentalize o professor para conduzir essa reflexão com o rigor necessário. É justamente nesse intervalo, entre a intenção pedagógica e a fundamentação teórica, que a Teoria dos Contínuos de Bortoni-Ricardo (2004; 2025) se insere como contribuição estruturante, ao oferecer categorias analíticas capazes de nomear, contextualizar e desnaturalizar os fenômenos variáveis presentes nas práticas linguísticas dos alunos.

As sugestões de adaptação apresentadas não constituem uma ruptura com a proposta do material analisado, mas um aprofundamento crítico de suas potencialidades. Incorporar os *contínuos de urbanização, de oralidade-letramento, de monitoração estilística e acesso à internet* às atividades já existentes significa ampliar a capacidade do professor de conduzir um ensino que legitime os repertórios linguísticos dos alunos, sem abrir mão do acesso às variedades de maior prestígio social. Trata-se, em última instância, de uma concepção de ensino de língua portuguesa que recusa o apagamento da diversidade linguística, orientando-se pelos princípios da Pedagogia Culturalmente Sensível como condição para uma prática docente verdadeiramente comprometida com a equidade e com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

4.2 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A proposta pedagógica presente no manual do professor do livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental, o qual segue com os estudos sobre a variação linguística, mas desta vez a partir da Literatura de Cordel, é a de que “As atividades propostas estimulam o conhecimento de elementos da cultura brasileira e das variedades linguísticas presentes em nosso país” (Cereja e Vianna, 2022, p. LXX). Além disso, traz como sugestões e orientações específicas para o trabalho com variação linguística a leitura da obra *Preconceito linguístico: o que é, como se faz* (2007), de Marcos Bagno, como podemos perceber através das sugestões de Cereja e Vianna (2022):

Incorporando as discussões e propostas mais recentes das ciências da linguagem e da educação, Marcos Bagno reitera seu discurso em favor de uma educação linguística voltada à inclusão social e ao reconhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira (Cereja e Vianna, 2022, p. LXXVII).

Embora a indicação da obra de Bagno (2007) sinalize uma preocupação com o embasamento teórico do professor, ela revela, ao mesmo tempo, uma limitação da proposta pedagógica, como por exemplo a ausência de orientações didáticas concretas para o aproveitamento do próprio texto literário como objeto de análise sociolinguística. A Literatura de Cordel, gênero de ampla circulação oral e escrita no Brasil, constitui um espaço privilegiado para a observação de fenômenos situados nos três contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004), da *urbanização*, *oralidade-letramento* e *monitoração estilística*, na medida em que materializa variedades rurais e urbanas, registros de baixo e alto monitoramento, e modalidades que transitam entre o oral e o escrito.

A sequência temática adotada pelo volume do 7º ano inicia com variação linguística e Literatura de Cordel para, em seguida, introduzir o estudo da concordância verbal. Essa sequência sugere, ainda que de forma não declarada, uma orientação normativa subjacente à proposta pedagógica. Essa organização produz um efeito de sentido contraditório ao situar a reflexão sobre as variedades linguísticas imediatamente antes do ensino das regras de concordância prescritas pela norma-padrão, o material constrói implicitamente uma hierarquia entre as formas linguísticas, na qual a variação é reconhecida como fenômeno cultural, mas posicionada como etapa preparatória para a correção gramatical. Trata-se de uma lógica que, conforme aponta Bagno (2007), reproduz o preconceito linguístico sob aparência de acolhimento da diversidade, legitima-se discursivamente a existência das variedades, mas o

horizonte pedagógico permanece sendo a substituição dessas formas pela variedade de prestígio.

Como alternativa à abordagem adotada pelo manual, propõe-se uma sequência didática que tome o próprio texto de Cordel como objeto de análise sociolinguística, mobilizando a percepção dos alunos sobre os fenômenos de variação presentes na materialidade linguística do gênero. Em um primeiro momento, o professor pode selecionar estrofes que apresentem traços fonológicos e morfossintáticos característicos de variedades rurais e de baixo monitoramento estilístico, como a concordância variável ou o uso de formas pronominais não prescritas pela norma-padrão, e propor aos alunos que identifiquem essas ocorrências sem julgamento avaliativo prévio. Em seguida, a turma seria convidada a refletir sobre as escolhas do cordelista: por que essas formas aparecem no texto? Que efeito produzem? Seriam diferentes em outro gênero ou situação comunicativa? Esse movimento analítico, orientado pelos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004), desloca o cordel da posição de ilustração cultural para a de documento linguístico, permitindo que a variação seja trabalhada não como curiosidade folclórica, mas como fenômeno sistemático e socialmente situado.

No manual do professor em U analisadas no subcapítulo 3.2.2 7º ano do Ensino Fundamental desta pesquisa, há algumas orientações de respostas para que o professor possa conduzir as discussões à lista extensa de perguntas destinadas aos alunos.

Figura 32 - Instruções para atividade sobre variação linguística

Leia com os alunos a reportagem que relaciona o português falado no Brasil, em Moçambique e em Angola. Comente as variações e estimule a participação dos alunos na discussão.

Conclua a leitura da reportagem e proponha a resolução dos exercícios em duplas ou trios para aumentar o número de interlocutores envolvidos na reflexão e na discussão.

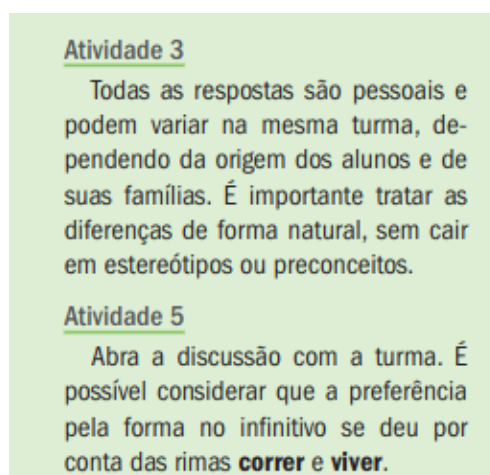
Faça a correção oralmente, estimulando a participação dos alunos.

Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 158

Legenda: Conforme **figura 12** presente no subcapítulo 3.2.2 desta pesquisa na p. 74.

No que se refere às orientações metodológicas, o manual sugere que os exercícios sejam resolvidos em duplas ou trios, e, depois, corrigidos oralmente sob a condução do professor. Essa recomendação aproxima-se dos princípios da Pedagogia Culturalmente Sensível, proposta por Bortoni-Ricardo (2005), na medida em que favorece a interação entre os alunos e abre espaço para que diferentes repertórios linguísticos surjam no contexto da sala de aula. No entanto, a ausência de orientações específicas sobre como conduzir essas interações, seja para mediar conflitos entre variedades, seja para aproveitar pedagogicamente as produções orais dos alunos durante a correção, fragiliza o potencial sociolinguístico da proposta.

Figura 33 - Instruções para atividade sobre variação linguística



Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 160.

Legenda: Conforme **figura 15** presente no subcapítulo 3.2.2 desta pesquisa na p. 77.

Merece destaque, como aspecto positivo da proposta, a orientação para que o professor acolha as diferenças entre as respostas dos alunos de forma natural, sem recorrer a estereótipos ou reforçar preconceitos linguísticos. Essa diretriz, ainda que breve, alinha-se aos fundamentos da Pedagogia Culturalmente Sensível (Bortoni-Ricardo, 2005), que preconiza o reconhecimento dos repertórios dos alunos como ponto de partida para a reflexão linguística. A atividade de número três, ao explorar diferenças de expressões entre grupos sociais distintos, oferece uma oportunidade concreta para a mobilização do *contínuo de urbanização*, o qual permite identificar como a língua varia não apenas entre regiões geográficas, mas também entre grupos que coexistem em um mesmo espaço urbano, comunidades periféricas, grupos em regiões afastadas dos centros e falantes de variedades urbanas de prestígio.

Como proposta de aprofundamento dessa atividade, sugere-se a construção coletiva de um diagrama inspirado no *contínuo de urbanização*, no qual as expressões levantadas pelos alunos sejam distribuídas em um eixo que vai das variedades rurais e periféricas, em um polo, às variedades urbanas de prestígio, no outro. Esse recurso visual tem o potencial de tornar perceptível, de forma concreta e não hierarquizante, a variação linguística como fenômeno sistemático e geograficamente situado. O objetivo não é classificar as formas linguísticas por seu prestígio social, mas levar os alunos a reconhecer a diversidade de expressões, compreender suas origens e contextos de uso, e desenvolver a competência sociolinguística necessária para adequar seus usos às diferentes situações comunicativas, perspectiva alinhada ao conceito de competência comunicativa discutido por Bortoni-Ricardo (2004).

Figura 34 - Instruções para atividade sobre variação linguística

Atividade 6

Ao orientar as respostas a esta questão e às seguintes, será importante ter em vista o caso de alunos que não sejam brasileiros, mas estudem e morem no Brasil, se houver esse caso na turma. Também é possível que em sua turma haja alunos de comunidades indígenas ou outras, em que a língua de uso cotidiano não seja a língua portuguesa. Estimule-os a trocar ideias sobre como perceberam a língua portuguesa ao começarem a estudá-la, como tem sido para eles esse processo de aprendizagem da língua, em que situações eles a empregam e em que situações fazem uso de sua língua de origem.

Sugestão para o professor

Para conhecer uma sugestão de ampliação sobre o tema em estudo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 160.

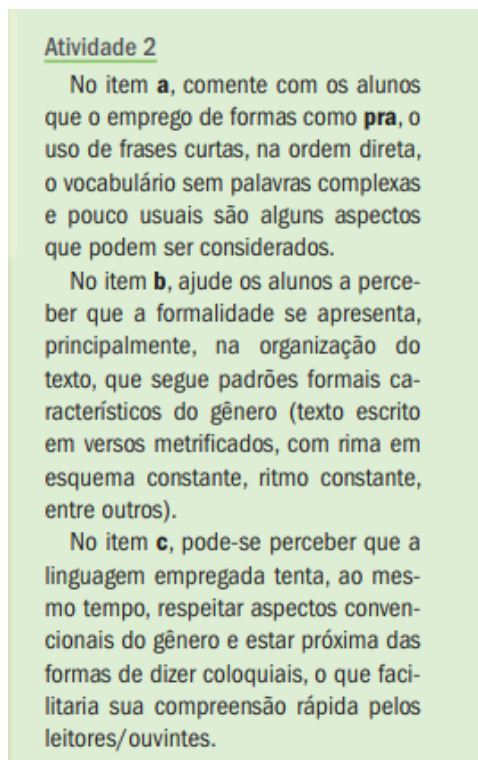
Legenda: Conforme **figura 16** presente no subcapítulo 3.2.2 desta pesquisa na p. 78.

A atividade de número seis propõe que os alunos identifiquem diferentes formas de falar o português brasileiro, com atenção explícita à possibilidade de que alguns estudantes não tenham o português como língua materna, aspecto particularmente relevante em contextos escolares marcados pela diversidade linguística, como o da rede municipal de Caxias do Sul. Para essa atividade, sugere-se igualmente o uso do diagrama baseado no *contínuo de urbanização*, adaptado de modo a tornar visível a variação lexical entre regiões. Em um polo do eixo, registra-se a forma de uso do vocabulário dos alunos, no polo oposto, a forma correspondente em outra variedade regional do português brasileiro. Esse recurso visual não apenas organiza as informações levantadas pela turma, mas cumpre uma função pedagógica específica, em que ao tornar a variação perceptível de forma concreta, o recurso favorece que os alunos não apenas discutam as diferenças linguísticas, mas as reconheçam como fenômeno sistemático, compreendendo os fatores geográficos e sociais que as motivam.

Essa dimensão visual da reflexão sociolinguística é relevante porque a mera discussão oral das variantes, sem ancoragem em um suporte que permita comparação e análise, tende a diluir a percepção das regularidades envolvidas na variação. Ao adaptar a condução dessas atividades com o auxílio do diagrama do contínuo, o professor amplia as possibilidades de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, contribuindo para que reconheçam a legitimidade das diferentes variedades e adquiram repertório para transitar entre elas conforme as exigências das situações comunicativas em que se inserem.

As orientações das próximas atividades são flexionadas para respostas voltadas à concordância verbal, visto que as próprias atividades já começam a introduzir o assunto, conforme apontado no capítulo anterior. As perguntas são sobre a leitura de um poema de Cordel e há as seguintes orientações ao professor:

Figura 35 - Instruções para atividade sobre variação linguística



Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 163.

Legenda: Conforme **figura 19** presente no subcapítulo 3.2.2 desta pesquisa na p. 84.

O exercício de número dois, conforme indicado anteriormente, é o que mais se aproxima dos princípios da Sociolinguística Educacional, podendo ser explorado pedagogicamente a partir do *contínuo de monitorização estilística* e do *contínuo de oralidade-letramento*. Por tratar-se de um gênero textual de expressiva representatividade oral, dotado de marcas linguísticas próprias da fala, torna-se relevante a proposição de uma atividade visual que evidencie tais distinções na Literatura de Cordel.

Nessa perspectiva, propõe-se uma atividade complementar que convide o estudante a observar, de modo visual e comparativo, as marcas de oralidade presentes no Cordel e suas correspondências no registro escrito formal. A elaboração de um quadro comparativo mostra-se pertinente para a visualização dessas diferenças, especialmente quando organizada em duplas ou trios, de modo que cada grupo construa seu próprio quadro e, posteriormente, apresente-o à turma. Essa dinâmica favorece tanto a construção coletiva do conhecimento quanto o desenvolvimento da competência metalinguística dos estudantes.

A partir da elaboração e da socialização dos quadros, sugere-se que o professor proponha a seguinte questão mediadora: "Por que o poema de cordel realiza essas escolhas linguísticas? Para quais situações cada forma seria mais adequada?" Tal mediação é

fundamental para que a atividade não contribua para o apagamento das variedades de prestígio oral, mas promova a reflexão sobre adequação comunicativa e o respeito à diversidade linguística.

Figura 36 - Instruções para atividade sobre variação linguística

Atividade 4 Ressalte que, no trecho I, a palavra se é usada como pronome reflexivo. Em II, no trecho “Se caminha”, a palavra se indetermina e generaliza o agente da ação, que não é explicitado na oração. Em “Se começa”, a palavra se é considerada partícula apassivadora ou, conforme defendem alguns teóricos, índice de indeterminação do sujeito. Se considerar conveniente, comente que, em I, outra colocação pronominal não seria conveniente, em razão do ritmo. Na redondilha maior, típica desse cordel, a sílaba tônica que marca a cesura é sempre a terceira sílaba do verso. No caso, é a sílaba no (se-re-no //va o-meu-ser-tão//. A ênclise, ainda que possível, e talvez mais de acordo com a norma-padrão, quebraria esse ritmo e criaria uma estrutura rítmica que não é comum na redondilha maior e não faria sentido no poema).	Abra a discussão com a turma: o mais provável é que os alunos costumem usar a construção tal como ela foi feita no cordel, assim como a maioria das pessoas no Brasil. Comente com eles que ela é a mais utilizada no português brasileiro mesmo em textos escritos e em situações mais monitoradas de fala. Já em situações em que o uso da norma-padrão é exigido, a gramática normativa indica que em começo de frase o pronome deve vir depois do verbo.
--	---

Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 163.

Legenda: Conforme **figura 19** presente no subcapítulo 3.2.2 desta pesquisa na p. 84.

A proposta da atividade de número quatro orienta-se predominantemente para o trabalho com concordância verbal, mas retoma a temática da variação linguística ao sugerir que o docente promova uma discussão coletiva com a turma. Tal discussão parte do reconhecimento de que a construção presente no Cordel corresponde, provavelmente, à mesma empregada pelos próprios estudantes em sua prática cotidiana, o que reflete o uso majoritário no português brasileiro, inclusive em textos escritos e em situações de fala relativamente monitorada. A orientação destaca, ainda, que em contextos nos quais se exige a norma-padrão, a gramática normativa prescreve a posição do pronome em relação ao verbo em início de frase.

Essa orientação estabelece uma articulação possível com a atividade proposta anteriormente, na qual se observa, por meio de um quadro comparativo, como e em quais

situações cada variante tende a ser empregada. Um quadro comparativo ancorado no *contínuo de monitorização estilística* de Bortoni-Ricardo (2004) contribui para que o estudante visualize os diferentes usos da língua em função do contexto comunicativo.

A análise das orientações presentes no manual do professor do 7º ano evidencia uma proposta pedagógica que, ao mesmo tempo em que reconhece a diversidade linguística como dado cultural relevante e recomenda a leitura de Bagno (2007) como subsídio teórico, o material não oferece ao docente instrumentos concretos para transformar esse reconhecimento em prática reflexiva. O resultado é uma abordagem que permanece, em grande medida, no plano declaratório, em que a variação é enunciada como valor, mas raramente operacionalizada como objeto de investigação linguística pelos alunos. Conforme demonstrado ao longo desta análise, a sequência temática adotada da variação à concordância verbal reproduz, de forma implícita, a lógica que Bagno (2007) identifica como constitutiva do preconceito linguístico, na qual se legitima discursivamente a pluralidade, mas o horizonte pedagógico continua sendo a aproximação da variedade de prestígio.

As propostas alternativas apresentadas neste subcapítulo, o uso do Cordel como documento linguístico, a construção coletiva de diagramas baseados nos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004), os quadros comparativos entre marcas de oralidade e registro escrito formal, não pretendem substituir o material didático, mas indicar caminhos pelos quais o professor pode ampliar o potencial sociolinguístico das atividades já existentes. Trata-se de uma perspectiva alinhada aos princípios da Pedagogia Culturalmente Sensível (Bortoni-Ricardo, 2005), a qual aponta a sala de aula como um espaço de mediação entre os repertórios que os alunos trazem de suas comunidades e as exigências das práticas letradas valorizadas socialmente. Nesse sentido, o desenvolvimento da competência comunicativa não implica o apagamento das variedades de origem dos estudantes, mas a ampliação do repertório linguístico que lhes permita transitar com autonomia entre os diferentes contextos de uso da língua.

4.3 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Como apontado anteriormente, no livro didático destinado ao 8º ano do Ensino Fundamental não há um capítulo específico destinado ao tema da variação linguística ou tópicos semelhantes, logo, não há um manual do professor em U para ser analisado. No entanto, as orientações iniciais ao professor registradas na abertura da obra apresentam direcionamentos pertinentes tanto à variação linguística quanto à Sociolinguística. Entre as

indicações gerais de leitura para subsidiar a reflexão sobre a língua e a análise linguística, figuram obras de autores reconhecidos pela pesquisa e pela defesa dessa temática: *Gramática de bolso do português brasileiro* (Bagno, 2013), *Marxismo e filosofia da linguagem* (Bakhtin, 2014), *Que gramática estudar na escola?* (Neves, 2003), *Por que (não) ensinar gramática na escola* (Travaglia, 2016) e *Gramática: ensino plural* (Travaglia, 2010).

Observa-se, portanto, a incorporação de um repertório bibliográfico expressivo e coerente com a perspectiva da diversidade linguística. Além disso, na seção dedicada aos *Eventos na Escola*, os autores recomendam que

[...] por ter em vista o leitor/interlocutor, os alunos conscientizam-se da necessidade de revisar com cuidado seu texto, de fazê-lo legível e compreensível e de adequá-lo à certa variedade linguística, ao gênero e à situação (Cereja e Vianna, 2022, p. XXXIV).

Contudo, essa orientação entra em contradição com o trecho subsequente, no qual se afirma que

O papel do professor nesse momento é identificar as dificuldades da escrita (falta de adequação ao tema, à variedade linguística e ao gênero textual propostos, ausência de coesão, de coerência, de clareza, de objetividade, de criatividade, etc.) para serem trabalhadas em outro momento, individual ou coletivamente (Cereja e Vianna, 2022, p. XXXV).

Percebe-se, dessa formulação, uma expectativa de que os estudantes tenham desenvolvido autonomia ao longo dos anos anteriores para identificar e problematizar a variação linguística. No entanto, essa responsabilidade recai sobre o professor, a quem cabe verificar o grau de domínio das competências pelos discentes.

Ainda que o docente tenha formação em Sociolinguística e busque ampliar as discussões presentes no material, outros fatores estruturais podem comprometer um ensino que dependa exclusivamente de sua atuação individual. Os próprios autores reconhecem essa limitação ao observar que

[...] quando a escola tem, em seus quadros, professores interessados em uma renovação de ensino da língua, a novidade quase sempre incide sobre um ou outro conteúdo, da morfologia ou da sintaxe, que passa a ser tratado do ponto de vista da semântica, da pragmática, da sociolinguística, da linguística textual ou da análise do discurso. E, mesmo tímida, essa tentativa de renovação, em alguns casos, ainda é questionada por pais, alunos, coordenadores e gestores, os quais têm como referência o ensino da língua essencialmente pautado em práticas tradicionais de classificação e memorização apenas. Outros conteúdos, pelo fato de ainda não terem sido objetos de investigação, acabam sendo tratados de modo convencional (Cereja e Vianna, 2022, p. XXIII).

Diante disso, a ausência de um capítulo dedicado à variação linguística no volume do 8º ano revela-se uma lacuna relevante, sobretudo considerando que os estudantes desta etapa encontram-se em transição para o Ensino Médio, período em que o domínio da competência comunicativa torna-se importante para o convívio social e para o exercício da autonomia. A retomada explícita da questão do preconceito linguístico, bem como o desenvolvimento da capacidade de reconhecer e adequar o uso das variedades a diferentes situações de interação, seria pedagogicamente justificada nesse momento.

Dado que as atividades relacionadas à variação linguística encontram-se distribuídas de modo fragmentado ao longo das unidades e capítulos da obra, recomenda-se que o professor recorra ao aparato bibliográfico indicado no próprio material para aprofundar seus conhecimentos sociolinguísticos, que busque atividades complementares voltadas ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e que se apoie no *contínuo de monitoração estilística* proposto por Bortoni-Ricardo (2004) como instrumento para o trabalho sistemático com o monitoramento e a adequação linguística, aspectos cruciais nos anos finais do Ensino Fundamental.

Em síntese, a análise do volume destinado ao 8º ano evidencia que a ausência de um capítulo estruturado sobre variação linguística não é compensada pelas referências bibliográficas presentes na abertura da obra nem pelas orientações dispersas ao longo das unidades. Embora o repertório teórico indicado aos professores seja consistente com uma perspectiva sociolinguística, a distância entre esse horizonte formativo e as atividades efetivamente propostas aos estudantes revela uma contradição estrutural do material, o tratamento da diversidade linguística permanece, em grande medida, como responsabilidade individual do docente, sem que o livro didático ofereça suporte pedagógico sistemático para essa abordagem. Tal configuração reproduz, paradoxalmente, a lógica que os próprios autores identificam como limitante, em que a renovação do ensino de língua depende de iniciativas pontuais e isoladas, sujeitas a resistências institucionais variadas.

Essa constatação remete a uma questão mais ampla, que ultrapassa o volume analisado, a efetiva incorporação da Sociolinguística ao ensino de Língua Portuguesa pressupõe não apenas a inclusão de referências teóricas nos manuais, mas a construção de sequências didáticas que permitam ao estudante, de modo progressivo e sistemático, reconhecer, refletir e agir sobre as diferentes variedades que compõem o repertório linguístico brasileiro. No caso específico do 8º ano, etapa de transição para o Ensino Médio e de intensificação das demandas comunicativas sociais, essa ausência cobra um custo pedagógico,

pois priva os alunos de ferramentas conceituais para compreender a variação não como desvio a ser corrigido, mas como fenômeno constitutivo da língua e da identidade dos falantes.

4.4 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A proposta pedagógica presente no manual do professor do livro destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental, o qual se volta para a questão do estrangeirismo, destaca que o estudo sobre estrangeirismo pode auxiliar os alunos a refletir sobre esses usos no dia a dia. E traz como sugestões e orientações específicas a leitura do livro de Carlos Alberto Faraco, *Estrangeirismos: guerras em torno da língua* (2012) e também a leitura do artigo *Empréstimos linguísticos no campo lexical: a contribuição do português para o léxico da língua inglesa*, de Daniele de Souza Leite Molina, afim de trazer curiosidades para a sala de aula de que palavras em português também são usadas por falantes de língua inglesa.

Já no manual do professor em U, a orientação para o professor aplicar após a leitura introdutória da seção é:

Figura 37 - Instruções para atividade sobre variação linguística

Leia o texto introdutório da seção **A língua em foco**. Peça aos alunos que deem exemplos de estrangeirismos. Então, leia a letra da canção com a turma.

A expressão “*I love you*” pode ser definida como um estrangeirismo na nossa língua, considerando que estrangeirismo é uma palavra ou expressão em língua estrangeira empregada em um texto em língua vernácula e não incorporada ao léxico da língua receptora.

Sugestão para o professor

Para conhecer uma sugestão de ampliação sobre o tema em estudo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Atividade 1

Se possível, ouça a música com os alunos na classe.

Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 140.

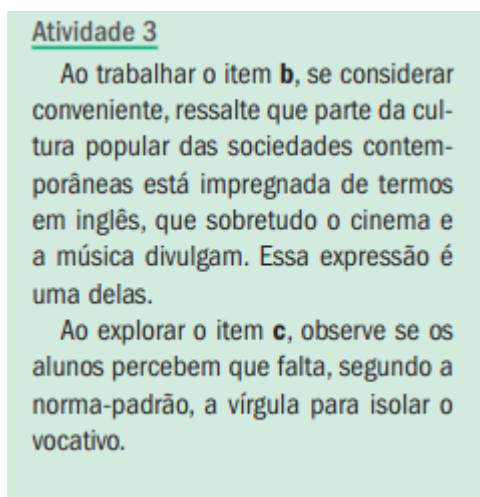
Legenda: Conforme **figura 21** presente no subcapítulo 3.2.4 desta pesquisa na p. 93.

Com o universo tecnológico que aumenta a cada dia, o estrangeirismo tem se tornado algo rotineiro para a nova geração e o *contínuo de acesso à internet* se associa a isso, ao trazer o universo das redes sociais para a língua. Dessa forma, antes de somente solicitar aos alunos que deem exemplos de estrangeirismos o professor pode buscar exemplos que fazem parte da internet, demais redes sociais e jogos online para poder introduzir o assunto. Além disso,

seria importante que os alunos ouvissem a música *Amor, I love you*, de Marisa Monte, pois alguns podem não reconhecê-la, visto que foi lançada nos anos 2000.

A sequência de atividades abordada no capítulo destaca a sugestão para questão número três, a qual foca na expressão em inglês presente no título e refrão da canção.

Figura 38 - Instruções para atividade sobre variação linguística



Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 141.

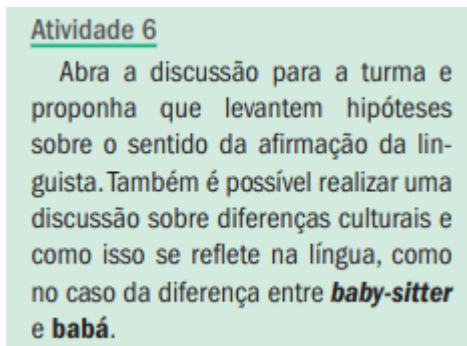
Legenda: Conforme **figura 23** presente no subcapítulo 3.2.4 desta pesquisa na p. 96.

Essa sugestão ao professor pode ser articulada ao conjunto de palavras elencadas na atividade introdutória, uma vez que a inserção de novos itens lexicais contribui para ampliar a compreensão da questão pelos estudantes. Complementarmente, sugere-se a apresentação de produções musicais contemporâneas que incorporem expressões de língua inglesa, de modo a aproximar o conteúdo do repertório cultural dos alunos e tornar mais evidente o fenômeno dos estrangeirismos em contextos de uso efetivo.

No que se refere à segunda sugestão, relativa ao item c, a orientação aponta para a ausência de vírgula no isolamento do vocativo, exercício de natureza normativa, voltado ao domínio da norma-padrão. Considera-se, contudo, que a exploração desse aspecto gramatical não se mostra necessária no âmbito do conteúdo em questão, uma vez que sua abordagem, ainda que não intencional, implica a introdução de um juízo corretivo sobre a variação linguística. Esse movimento, mesmo quando realizado de forma indireta, tende a reproduzir a lógica normativa que a Sociolinguística Educacional busca superar, ao posicionar a norma-padrão como parâmetro implícito de avaliação das demais variedades.

Por fim, a questão número seis se volta para um verso do artigo sobre estrangeirismo da linguista Maria Helena de Moura Neves.

Figura 39 - Instruções para atividade sobre variação linguística



Fonte: Cereja e Vianna, 2022, p. 143

Legenda: Conforme **figura 24** presente no subcapítulo 3.2.4 desta pesquisa na p. 97.

Considera-se oportuno, em momento anterior à análise do conteúdo propriamente dito, apresentar o percurso acadêmico e científico de Maria Helena de Moura Neves, evidenciando sua trajetória de pesquisa e a autoridade intelectual que a habilita a tratar de questões relacionadas aos estrangeirismos e aos usos efetivos da língua. Nesse sentido, a apresentação da *Gramática de Usos do Português* (Neves, 2000) mostra-se pertinente não apenas como referência bibliográfica, mas como oportunidade pedagógica de mostrar o repertório dos estudantes para além da gramática normativa tradicionalmente privilegiada no contexto escolar, destaca-se que não se trata de aplicar a gramática em questão em sala de aula, mas sim de apresentá-la. A apresentação dessa obra permite, ainda, retomar e aprofundar os debates sobre uso linguístico e variação desenvolvidos nos volumes anteriores da coleção, evidenciando a existência de diferentes perspectivas gramaticais e contribuindo para uma compreensão mais plural e socialmente situada da língua.

A análise das orientações presentes no manual do professor do 9º ano, no que se refere ao tratamento pedagógico do estrangeirismo, revela uma proposta que, embora demonstre abertura para a reflexão sobre os usos efetivos da língua, ancora-se predominantemente em sugestões bibliográficas externas sem oferecer ao docente instrumentos didáticos suficientemente articulados para conduzir essa reflexão em sala de aula. A indicação das obras de Faraco (2012) e de Neves (2000), ainda que teoricamente relevantes, não se traduz em orientações metodológicas concretas que permitam ao professor mobilizar esses referenciais como ferramentas de análise sociolinguística com os estudantes. Nesse sentido, o

estrangeirismo corre o risco de ser tratado como curiosidade lexical, em vez de ser explorado como fenômeno que evidencia a natureza dinâmica, heterogênea e socialmente situada da língua, tal como preconiza a Sociolinguística Educacional.

As propostas complementares apresentadas ao longo deste subcapítulo, como: a ampliação do repertório de exemplos para o universo digital e das redes sociais, a substituição ou atualização dos textos musicais utilizados, a apresentação do percurso intelectual de Maria Helena de Moura Neves não implicam a rejeição da proposta original, mas sua expansão em direção a uma prática pedagógica mais alinhada aos princípios da Sociolinguística Educacional, capaz de reconhecer os repertórios dos alunos como ponto de partida legítimo para a construção do conhecimento linguístico e de desenvolver a competência comunicativa necessária para que transitem com autonomia entre as diferentes variedades e registros da língua portuguesa.

4.5 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS QUE O MANUAL DO PROFESSOR NOS REVELA

A análise dos manuais do professor presentes nos quatro volumes da coleção *Português: Linguagens* (2022) permite identificar um padrão recorrente que, ao ser observado em conjunto, revela uma concepção pedagógica sobre a variação linguística que permanece estruturalmente ambígua. Trata-se de um material que enuncia o acolhimento à diversidade linguística, mas que, na operacionalização didática, reproduz de forma atenuada e por vezes inconsciente, a lógica normativa que declara superar.

O primeiro aspecto que essa análise revela é a diferença entre o referencial teórico indicado e as estratégias didáticas propostas, em todos os volumes em que há orientações pedagógicas específicas sobre variação linguística, o manual recorre à indicação bibliográfica como principal instrumento de formação docente, as obras de Marcos Bagno, Sírio Possenti, Carlos Alberto Faraco e Maria Helena de Moura Neves constituem um repertório teoricamente consistente e alinhado a uma perspectiva sociolinguística. No entanto, a presença dessas referências não se traduz em sequências didáticas articuladas, em instrumentos analíticos concretos ou em orientações metodológicas que permitam ao professor mobilizá-las como ferramentas de ensino. O resultado é uma lacuna entre o horizonte formativo sugerido ao docente e as atividades efetivamente propostas aos estudantes, lacuna que o próprio livro didático não oferece meios de superar.

O segundo aspecto revelado pelo manual diz respeito ao tratamento fragmentado e da variação linguística ao longo da coleção. A progressão entre os volumes não configura uma

orientação pedagógica consistente, em que os conceitos introduzidos no 6º ano fossem retomados, aprofundados e ressignificados nos anos subsequentes. O volume do 6º ano introduz a variação a partir da dimensão diastrática e do preconceito linguístico, o do 7º ano desloca o foco para a variação presente na Literatura de Cordel, mas, como demonstrado, subordina implicitamente essa reflexão ao estudo da concordância verbal, o do 8º ano suprime o tema e o do 9º ano retoma a discussão pela via do estrangeirismo, fenômeno que, apesar de seu potencial sociolinguístico, é abordado predominantemente como curiosidade lexical. Essa descontinuidade compromete o desenvolvimento progressivo da competência sociolinguística dos estudantes, na medida em que a variação aparece como tópico circunstancial, associado a capítulos específicos, e não como princípio organizador transversal ao ensino da língua portuguesa.

O terceiro aspecto é a transferência de responsabilidade pedagógica exclusiva ao professor. Em diferentes momentos e em diferentes volumes, o manual atribui ao docente a tarefa de suprir as lacunas do próprio material, desenvolver atividades complementares adequadas à realidade regional da turma, aprofundar teoricamente as discussões iniciadas pelo livro, mediar conflitos entre variedades sem reproduzir hierarquias linguísticas e identificar os graus de domínio dos estudantes sobre conteúdos que, muitas vezes, não foram explicitamente ensinados. Essa expectativa, embora pedagogicamente legítima em parte, torna-se problemática quando não é acompanhada dos instrumentos necessários para que o professor a cumpra, como observam os próprios autores, a renovação do ensino de língua que depende exclusivamente da iniciativa individual do docente está sujeita a resistências institucionais e a condições estruturais que frequentemente a inviabilizam.

Nesse ponto, a Teoria dos Contínuos de Bortoni-Ricardo (2004) emerge não apenas como recurso analítico para a pesquisa, mas como instrumento pedagógico concreto cuja ausência no manual representa uma perda significativa. Os *contínuos de urbanização*, de *oralidade-letramento*, de *monitoração estilística*, e também, o de *acesso à internet* oferecem ao professor categorias capazes de nomear, contextualizar e desnaturalizar os fenômenos variáveis presentes nas práticas linguísticas dos alunos. Incorporar esses instrumentos às orientações do manual não exigiria a reformulação das atividades propostas aos estudantes, mas ampliaria consideravelmente a capacidade do professor de conduzi-las com rigor sociolinguístico, transformando situações de uso linguístico em oportunidades de reflexão metalinguística.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, gostaria de destacar que em nenhum momento no decorrer desta pesquisa houve a intenção ou a presunção de modificar um material didático devidamente elaborado por autores qualificados. Mas acredito em uma educação sensível e no valor cultural presente em cada uma das variações linguísticas presentes na língua portuguesa e que esses são tópicos importantes para o desenvolvimento de um ensino acolhedor e que reconheça em cada aluno um ser individualmente capaz e consciente de suas raízes culturais.

Com base nisso, a presente pesquisa teve como objetivo analisar o tratamento dado à variação linguística na coleção *Português: Linguagens* (Cereja e Vianna, 2022), destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, à luz da Sociolinguística Educacional e da Teoria dos Contínuos de Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004; 2025). O percurso analítico abrangeu tanto as atividades propostas aos estudantes quanto às orientações pedagógicas presentes no manual do professor, buscando identificar em que medida o material didático incorpora, de forma sistemática, uma perspectiva sociolinguisticamente fundamentada.

Os resultados da análise revelam um padrão estruturalmente ambíguo que perpassa os quatro volumes da coleção. Por um lado, o material demonstra avanços significativos em relação a abordagens mais tradicionais, afinal inclui referências bibliográficas de autores reconhecidos no campo da Sociolinguística como Marcos Bagno, Sírrio Possenti, Carlos Alberto Faraco e Maria Helena de Moura Neves, incorpora textos que situam a língua como fenômeno social e heterogêneo, e, em determinados momentos, orienta o professor a não tratar marcas da oralidade como erro, aproximando-se dos princípios da Pedagogia Culturalmente Sensível de Bortoni-Ricardo (2005). Por outro lado, essa abertura teórica não se traduz, de forma consistente, em sequências didáticas articuladas que permitam ao estudante reconhecer, refletir e agir criticamente sobre as diferentes variedades que compõem o repertório linguístico brasileiro.

A análise por volume evidencia uma progressão temática descontínua. O livro didático do 6º ano introduz a variação sob a perspectiva diastrática e do preconceito linguístico, o 7º ano desloca o foco para a variação presente na Literatura de Cordel, subordinando, no entanto, essa reflexão ao estudo da concordância verbal e reintroduzindo, ainda que de forma atenuada, a lógica normativa que o material declara superar, o 8º ano suprime o tema, constituindo uma lacuna pedagogicamente injustificável em etapa de transição escolar e o 9º ano retoma a discussão pelo viés do estrangeirismo, fenômeno de inegável potencial sociolinguístico, mas que acaba tratado predominantemente como curiosidade lexical, sem o

aprofundamento reflexivo que o tema comporta. Essa descontinuidade pode vir a comprometer o desenvolvimento progressivo da competência sociolinguística dos estudantes e revela que a variação linguística é tratada como tópico circunstancial, associado a capítulos específicos e não como princípio organizador transversal ao ensino da língua portuguesa.

Outro ponto relevante diz respeito à lacuna entre o referencial teórico indicado no manual do professor e as estratégias didáticas concretamente oferecidas ao docente. Em todos os volumes analisados, a indicação bibliográfica constitui o principal instrumento de formação, sem que essas referências se concretizem em orientações metodológicas capazes de instrumentalizar o professor para uma mediação pedagógica. O resultado é que a renovação do ensino de língua permanece, na prática, como responsabilidade exclusiva do docente, expectativa que, embora legítima em parte, torna-se problemática quando desacompanhada dos instrumentos necessários para sua efetivação, especialmente em contextos de resistência institucional e de condições estruturais adversas, tal como os próprios autores reconhecem.

Nesse cenário, a Teoria dos Contínuos de Bortoni-Ricardo (2004; 2025) emerge não apenas como recurso analítico para a presente pesquisa, mas como instrumento pedagógico concreto, cuja ausência no material representa uma perda significativa. Os *contínuos de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística*, e também o *contínuo de acesso à internet*, oferecem ao professor categorias capazes de nomear, contextualizar e desnaturalizar os fenômenos variáveis presentes nas práticas linguísticas dos alunos. Incorporar esses instrumentos às orientações do manual não exigiria a reformulação das atividades propostas, mas ampliaria consideravelmente a capacidade docente de conduzi-las com rigor sociolinguístico, transformando situações de uso linguístico em oportunidades de reflexão metalinguística.

As propostas de adaptação apresentadas ao longo desta pesquisa, como o uso do *contínuo de oralidade-letramento* em atividades de retextualização, a mobilização do *contínuo de urbanização* para comparar variedades regionais e a incorporação de exemplos do universo digital para o trabalho com estrangeirismos e gírias não representam a rejeição do material analisado, mas sua expansão em direção a uma prática pedagógica mais alinhada aos princípios da Sociolinguística Educacional. Trata-se de reconhecer os repertórios dos alunos como ponto de partida legítimo para a construção do conhecimento linguístico e de desenvolver a competência comunicativa necessária para que transitem com autonomia entre as diferentes variedades e registros da língua portuguesa.

A pesquisa aponta, ainda, para uma tensão estrutural que ultrapassa a coleção analisada e alcança o próprio documento que a orienta. A BNCC (2018), ao mesmo tempo

que reconhece a pluralidade de variedades do português e orienta para o combate ao preconceito linguístico, tende a recair sobre formulações que pressupõem uma unidade linguística e transferem ao professor a responsabilidade de conciliar, na prática cotidiana, as contradições que o próprio documento não resolve. Nesse sentido, a Sociolinguística Educacional oferece um contraponto teórico fundamental ao propor que a competência comunicativa não se constrói pela supressão das marcas identitárias do falante, mas pela ampliação consciente de seu repertório linguístico, o que implica, necessariamente, que os materiais didáticos adotados pela escola estejam igualmente orientados por essa perspectiva.

Além disso, identifica-se que tanto o livro didático quanto o manual do professor e até a própria BNCC não conseguem romper completamente com a prática pedagógica que continua tendo a norma-padrão como horizonte implícito. Essa tensão não é exclusiva da coleção analisada, ela reflete, antes, uma contradição mais ampla que a Sociolinguística Educacional brasileira tem buscado enfrentar desde ao menos a década de 1990, a distância entre o que os documentos curriculares prescrevem, o que os materiais didáticos enunciam e o que efetivamente ocorre na sala de aula. Superar essa distância requer mais do que boas intenções editoriais ou repertórios bibliográficos atualizados, requer, conforme aponta Bortoni-Ricardo (2005), uma Pedagogia Culturalmente Sensível que comece por reconhecer os repertórios que os alunos já possuem como ponto de partida legítimo e não como obstáculo para o desenvolvimento da competência comunicativa que lhes permitirá transitar com autonomia entre as diferentes variedades e registros da língua portuguesa.

A partir das análises apresentadas e contribuições feitas, entende-se que há perspectivas para investigações futuras. O campo da Sociolinguística Educacional, especialmente a partir da Teoria dos Contínuos, tem muito a contribuir dentro e fora das salas de aula. Esta pesquisa centrou-se na análise documental da coleção *Português: Linguagens* (2022), o que significa que a recepção e a aplicação do material em sala de aula permaneceram fora do escopo do estudo.

Nesse sentido, pesquisas de natureza etnográfica ou de base empírica que acompanhem professores da rede municipal de Caxias do Sul, ou de outros contextos escolares brasileiros, poderão verificar em que medida as lacunas identificadas neste trabalho se traduzem, de fato, em limitações pedagógicas observáveis na prática docente. Da mesma forma, seria relevante investigar como outros livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático tratam a variação linguística à luz da Teoria dos Contínuos, permitindo ampliar o escopo comparativo e avaliar se o padrão ambíguo

identificado na coleção de livros didáticos constitui uma característica singular ou uma tendência mais generalizada da produção didática brasileira contemporânea.

Outra direção promissora seria o desenvolvimento e a avaliação de sequências didáticas elaboradas explicitamente a partir dos contínuos de Bortoni-Ricardo, inclusive do *contínuo de acesso à internet*, para verificar seu impacto sobre o desenvolvimento da competência comunicativa de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Por fim, investigações que articulem a perspectiva dos próprios alunos sobre as práticas linguísticas presentes nos materiais didáticos poderão oferecer uma dimensão ainda pouco explorada no campo, a da recepção identitária da variação linguística por parte daqueles a quem o ensino se destina.

Espera-se que esta pesquisa contribua para o campo da Sociolinguística Educacional e para o debate sobre a produção e avaliação de materiais didáticos no Brasil, oferecendo tanto um referencial analítico fundamentado na Teoria dos Contínuos quanto sugestões de articulação entre teoria e prática pedagógica. Que professores, pesquisadores e autores de materiais didáticos possam encontrar neste trabalho subsídios para um ensino de língua portuguesa que reconheça a diversidade linguística não como obstáculo, mas como patrimônio a ser valorizado e como objeto legítimo de reflexão crítica em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ABRALIN. William Labov: Justice as a Linguistic Matter. **Abralin ao vivo**, 19 maio 2020. Disponível em: <https://aovivo.abralin.org/lives/william-labov/>. Acesso em: 15 jul. 2025.
- ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística: parte I. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 23-50.
- ALMEIDA, Joyce Elaine de; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Variação linguística na escola**. São Paulo: Contexto, 2023.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegamos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Sociolinguística Educacional**. São Paulo: Contexto, 2025.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SILVA, Kleber Aparecido da. **Sociolinguística Educacional: uma entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo**. Unisul: Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Brasília: Linguagem em Discurso, 2022.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRIGHT, William (ed.). **Sociolinguistics: proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964**. The Hague: Mouton, 1966. Disponível em: https://archive.org/details/sociolinguistics0000will_u9m7/page/n5/mode/2up. Acesso em: 15 jul. 2025.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.
- CARDOSO, Valéria Faria; CAMPELO, Fernanda de Souza Pedrosa; PASSOS, Alessandra Figueiredo Kraus. A estratificação social do (r) nas lojas de departamento da cidade de Nova York. **Web-Revista Sociodialeto**, v. 7, n. 20, p. 525-529, 2017. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/sociodialeto/article/view/7791/5567>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CARDOSO, Valéria Faria; LEAL, Amilton Flávio Coleta; LEMES, Renata Carneiro. A motivação social de uma mudança sonora. **Web-Revista Sociodialeto**, v. 7, n. 20, p. 520-524, 2017. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/sociodialeto/article/view/7790/5566>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CAXIAS DO SUL (RS). Prefeitura Municipal. **Biblioteca Humana: Lugares que Confluenciam**. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.caxias.rs.gov.br/biblioteca-humana/lugares-que-confluenciam?authuser=0>. Acesso em: 30 abr. 2026.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. **Português: linguagens: 6º ano**. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. **Português: linguagens: 7º ano**. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. **Português: linguagens: 8º ano**. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. **Português: linguagens: 9º ano**. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

COELHO, Izete Lehmkuhl et al. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2023.

FARACO, Carlos Alberto. **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FREITAS, Anna Flávia Lenz. **A variação linguística nas aulas de língua portuguesa: um estudo à luz da sociolinguística educacional**. 2022. 146 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **SIMAD – Sistema de Distribuição: consulta de distribuição de materiais didáticos**. Brasília, DF: FNDE, [20--]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/confirmarCancelar>. Acesso em: 11 jun. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2022: Brasil tem 391 etnias e 295 línguas indígenas. **Agência de Notícias IBGE**, Rio de Janeiro, 24 out. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/44848-censo-2022-brasil-tem-391-etnias-e-295-linguas-indigenas>. Acesso em: 20 maio 2026.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maxwell Lopes. **Livro didático na EJA: análise sob perspectiva da**

sociolinguística educacional. 2024. 63 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

MEILLET, Antoine. **Linguistique historique et linguistique générale**. Paris: Édouard Champion, 1921. Disponível em: <https://archive.org/details/linguistiquehist00meil/page/n9/mode/2up>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Eliane Vitorino de Moura. Variação e livro didático: pelos caminhos da sociolinguística educacional. **Revista do GELNE**, v. 20, n. 2, p. 46-58, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/download/15552/10908/51661>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PATRIOTA, Luciene Maria; PEREIRA, Paulo Ricardo Ferreira. O lugar da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 7, n. 2, p. 289-307, 2018. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1545/1480>. Acesso em: 1 mai. 2026.

RAZKY, Abdelhak; FEITEIRO, Sandra Regina. Sociolinguística e livro didático: uma análise exploratória. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 309-332, jun. 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/21068>. Acesso em: 15 jul. 2025.

RIBEIRO, Ana Letícia Salazar; LACERDA, Marcela Langa. Sociolinguística educacional: por um ensino de língua(s) culturalmente sensível. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 18, n. 41, p. 214-231, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/45941>. Acesso em: 15 jul. 2025.

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

SEVERO, Cristine. Entre a sociolinguística e os estudos discursivos: o problema da avaliação. **Revista Interdisciplinar**, v. 14, p. 7-15, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/1057/897>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SILVA, Daniel Marra da. **Origem e desenvolvimento das idéias lingüísticas de William Labov**. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SOUSA, Marta Deysiane Alves Faria; CARDOSO, Paloma Batista. A sociolinguística para além das variáveis sociais: a promoção de justiça social. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 2, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1469/1523>. Acesso em: 15 jul. 2025.

ZANDWAIS, Ana. O papel das leituras engajadas em “Marxismo e filosofia da linguagem”. **Conexão Letras**, v. 4, n. 4, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55584>. Acesso em: 15 jul. 2025.

ZWIRTES, Polyana. **A Base Nacional Comum Curricular: uma análise à luz da sociolinguística educacional**. 2020. 115 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.