

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MARIA VÂNIA PEREIRA MAGALHÃES

O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA COLEÇÃO *PORTUGUÊS*
LINGUAGENS:
do autor ao professor, do professor ao aluno

Marabá – PA

2020

MARIA VÂNIA PEREIRA MAGALHÃES

**O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NA COLEÇÃO *PORTUGUÊS*
*LINGUAGENS:***

do autor ao professor, do professor ao aluno

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (POSLET) do Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem, Discurso e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Paulo da Silva Lima

Marabá – PA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho da Unifesspa

Magalhães, Maria Vânia Pereira

O tratamento da variação linguística na Coleção Português Linguagens: do autor ao professor, do professor ao aluno / Maria Vânia Pereira Magalhães ; orientador, Paulo da Silva Lima. — Marabá : [s. n.], 2020.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras (POSLET), Marabá, 2020.

1. Língua portuguesa - Variação. 2. Sociolinguística. 3. Livros didáticos. 4. Língua portuguesa (Ensino fundamental). I. Lima, Paulo da Silva, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD: 22. ed.: 469.7

Elaborado por Alessandra Helena da Mata Nunes - CRB2/586

MARIA VÂNIA PEREIRA MAGALHÃES

**O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA COLEÇÃO *PORTUGUÊS*
LINGUAGENS:**

do autor ao professor, do professor ao aluno

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (POSLET) do Instituto de Linguística, Letras e Artes, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), sob orientação do professor Dr. Paulo da Silva Lima.

Marabá (PA), 31 de setembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo da Silva Lima
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
(Orientador)

Prof. Dr. Gilmar Bueno Santos
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA
(Membro Interno)

Prof. Dra. Lucélia de Sousa Almeida
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
(Membro Externo)

*À mulher que me ensinou a ter fé: minha
mãe Dorvina.*

*Em memória do meu eterno motivador:
meu pai João.*

*À minha pequenina Luna que está a
caminho.*

AGRADECIMENTOS

Sou e serei, eternamente, grata ao meu Senhor pela dádiva da vida, primeiramente, que me proporcionou oportunidades de conhecer mundos encantados tão reais através do conhecimento. Obrigada por me presentear com o ingresso no POSLET!

Às duas figuras paternas em minha vida, meu pai João Torres Magalhães e meu irmão Gelson Pereira Magalhães (*in memoriam*), que me ensinaram não somente a sonhar alto, mas a realizar cada sonho investindo noites acordadas sobre estudos. Essa lição permanece viva.

Obrigada, minha mãezinha Dorvina, por me encorajar a prosseguir mesmo sem saber, tantas vezes, o real significado deste sonho em minha vida. Sua fé e confiança em meu potencial fortaleceram meu ânimo quando o desespero me tomava.

Aos meus irmãos que, de tantas formas e até sem saber, incentivaram a valorização pessoal e profissional através dos estudos. Dos nove irmãos, poucos tiveram essa oportunidade, mas desejaram e promoveram, da forma que puderam, a realização do sonho do outro.

Ao meu esposo e amigo, Rafael, pelo companheirismo, incentivo e tentativas em me acalmar. Obrigada por, incessantemente, fazer retornar a razão à minha consciência.

Aos guerreiros do POSLET 2018. Foi difícil chegar até aqui, porém, com vocês foi possível tornar doce uma trajetória árdua (cada um sabe exatamente as dificuldades que viveu). Juntos choramos, sorrimos, aprendemos tanto uns com os outros e, inclusive, aprendemos a conviver.

Aos meus amigos que acompanharam essa sonhada história: Wesley Rocha, Welman, Wanhinna Regina e Vander Augusto. Obrigada por não desistirem de acreditar em mim.

Ao meu orientador, Paulo Lima, por ter dito “sim” ao meu trabalho.

Obrigada a todos que, de alguma forma, contribuíram para essa etapa tão importante para a vida acadêmica, profissional e pessoal.

“Todo falante nativo da língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado, isto é, se um enunciado obedece ou não às regras de funcionamento da língua.

Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou respirar. Só erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e memorização [...]. A língua materna não é um saber desse tipo: ela é adquirida pela criança desde o útero, é absorvida junto com o leite materno”.

(Marcos Bagno, p. 124, 2005)

RESUMO

Este trabalho tem temática voltada para o tratamento da variação linguística sob duas perspectivas: a primeira apresenta como a abordagem se dá pelos autores dos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, especificamente, a Coleção *Português: linguagens* aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2017) e escolhida, com 92,5% de representatividade, pelos professores de Língua Portuguesa das escolas municipais de Parauapebas-PA; a segunda refere-se ao tratamento da variação linguística dado pelo professor em sala de aula, o que depende de sua concepção de língua e percepção quanto à sociolinguística. Trata-se de um estudo analítico-descritivo, de caráter quali-quantitativo, que se insere no âmbito da sociolinguística e tem como objetivo analisar, à luz dos estudos sociolinguísticos, em que medida as variedades linguísticas do português são abordadas na Coleção *Português: linguagens* do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e pelos professores de escolas municipais de Parauapebas. Para tanto, a pesquisa é fundamentada nos estudos da Linguística Aplicada e Sociolinguística (BAGNO, 2001, 2002, 2003, 2006, 2007, 2008, 2013; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2006, 2011; LABOV, 2008 [1972]; CALVET, 2002) e demais autores que investigam as variedades do Português e o ensino da língua materna. A primeira parte da análise aponta que há, nos livros didáticos, o reconhecimento da heterogeneidade da língua, contudo as normas urbanas de prestígio ainda são privilegiadas entre as variedades linguísticas do Português. Quanto à segunda parte da pesquisa refere-se aos dados coletados a partir do questionário aplicado aos professores de Língua Portuguesa que lecionam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, os quais revelam que uma parte significativa dos professores reconhece a importância do trabalho com a variação linguística, porém, o fazem esporadicamente e de forma tímida por não saberem ainda como lidar com a temática ou por seguirem apenas a proposta do livro didático.

PALAVRAS-CHAVE: Variação linguística. Sociolinguística. Livros didáticos de Português.

ABSTRACT

This work has been based on a thematic focused on the treatment of linguistic variation from two perspectives: the first presents how the approach is given by the authors of didactical books in the Portuguese Language to the 6th, 7th, 8th and 9th grade of Elementary School, specifically, the Portuguese Collection: languages approved by the National Didactic Program (PNLD 2017) and chosen, with 92.5% of representativeness, from Portuguese Language teachers in the municipal schools of Parauapebas-PA; the second refers to the treatment of linguistic variation given by the teacher in the classroom, which depends on his conception of language and perception regarding sociolinguistics. It is an analytical-descriptive study, of qualitative-quantitative character, which falls within the scope of sociolinguistics and aims to analyze, the light of sociolinguistic studies, the extent to which linguistic varieties of Portuguese are addressed in the Portuguese Collection: languages from the 6th to the 9th grade of elementary school and by teachers from municipal schools in Parauapebas. Therefore, this research is reasoned in the studies of Applied Linguistics and Sociolinguistics Linguistics (BAGNO, 2001, 2002, 2003, 2006, 2007, 2008, 2013; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2006, 2011; LABOV, 2008 [1972]; CALVET, 2002) and other authors who investigate the varieties of Portuguese and the teaching of the mother tongue. The first part of the analysis points out that, in the textbooks, there is recognition of the heterogeneity of the language, however the prestigious urban norms are still privileged among the linguistic varieties of Portuguese. As for the second part of the research, refers to the data collected from the questionnaire provided to the Portuguese language teachers who teach from the 6th to the 9th grade of elementary school, which reveal that part of the teachers know the importance of working with linguistic variation, however, they do so sporadically and timidly because they do not yet know how to deal with the theme or because they only follow the textbook proposed to them.

KEYWORDS: Linguistic variation. Sociolinguistics. Didactical Portuguese textbooks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.....	34
Figura 2 - Localização de Parauapebas.....	64
Figura 3 - Capa do livro didático da Coleção Português: <i>linguagens</i> - 6º ano.....	67
Figura 4 - Seção "A língua em foco"	68
Figura 5 - Subseção "Falar bem é alar adequadamente".....	70
Figura 6 - Exercícios da subseção "Escrever com expressividade"	72
Figura 7 - Orientações na seção "Produção de texto".....	72
Figura 8 - Texto "Papo de Índio"	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Variação e níveis da língua	28
Tabela 2 - Resumo de medidas e efeitos sobre a política nacional do livro a partir do PNLD	56
Tabela 3 - Critérios para o componente curricular de Língua Portuguesa	59
Tabela 4 - Informações das coleções de livros didáticos	63

LISTA DE SIGLAS

BNCC -	Base Nacional Curricular
CNME -	Campanha Nacional de Material de Ensino
CNLD -	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED -	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
FAE -	Fundação de Assistência ao Estudante
Fename -	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INL -	Instituto Nacional do Livro
LD -	Livro Didático
MEC -	Ministério da Educação
PCNs -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNP -	Português Não Padrão
PLID -	Programa do Livro Didático
PNLD -	Programa Nacional do Livro Didático
PNLA -	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PLIDEF -	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PLIDEM -	Programa do Livro Didático para o Ensino Médio
PLIDES -	Programa do Livro Didático para o Ensino Superior
PLIDESU -	Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo
PNAE -	Programa Nacional de Alimentação Escolar
SEMED -	Secretaria Municipal de Educação
SNEL -	Sindicato dos Editores de Livros
USAID -	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 LÍNGUA E SOCIEDADE: DA COLONIZAÇÃO À CONTEMPORANEIDADE ...	19
1.1 A língua e as relações de poder.....	19
1.2 Relação entre língua geral e língua portuguesa	21
1.3 Homogeneidade x heterogeneidade linguística: a luta por uma concepção social da língua.....	23
1.3.1 O que é variação linguística?.....	26
1.3.1.1 <i>Variação diastrática</i>	29
1.3.1.2 <i>Variação diatópica</i>	30
1.3.1.3 <i>Variação diacrônica</i>	31
1.3.1.4 <i>Variação estilística</i>	32
1.3.1.5 <i>Variação diamésica</i>	33
1.4 Norma-padrão: “língua materna de ninguém”	34
2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	36
2.1 O papel da escola	36
2.2 O percurso da disciplina Língua Portuguesa no Brasil	36
2.3 As contribuições da Sociolinguística para o ensino.....	40
2.4 O ensino de língua e os documentos oficiais.....	43
2.5 O preconceito linguístico: a não aceitação da variação linguística	46
2.6 O livro didático e a escola	47
3 O LIVRO DIDÁTICO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	49
3.1 Concepções sobre o livro didático	49
3.2 Breve histórico de políticas públicas para o livro didático	50
3.2.1 Instituto Nacional do Livro (INL).....	51
3.2.2 Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD).....	51

3.2.3	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED).....	52
3.2.4	Fundação Nacional do Material Escolar (Fename)	53
3.2.5	Programa do Livro Didático (PLID)	54
3.2.6	Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).....	54
3.2.7	Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).....	55
3.3	A seleção do livro didático de Língua Portuguesa.....	58
4	METODOLOGIA.....	62
4.1	O tipo de pesquisa	62
4.2	A escolha do <i>corpus</i>	62
4.2.1	Motivo primeiro: a representatividade	62
4.2.2	Motivo segundo: a diversidade cultural	64
4.3	Os critérios para análise e escolha do LD pelos professores.....	65
4.4	Instrumentos de coleta e etapas da pesquisa	65
4.4.1	Primeira etapa.....	65
4.4.2	Segunda etapa.....	66
5	ANÁLISE DOS DADOS	66
5.1	Primeira parte da análise: o livro didático.....	67
5.1.1	Volume 01: 6º ano.....	67
5.1.2	Volume 02: 7º ano.....	70
5.1.3	Volume 03: 8º ano.....	71
5.1.4	Volume 04: 9º ano.....	73
5.2	Segunda parte da análise: concepções e percepções do professor acerca do ensino-aprendizagem da variação linguística.....	75
5.2.1	Análise do questionário	76
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
	APÊNDICE A.....	104

APÊNDICE B	110
APÊNDICE C	111

INTRODUÇÃO

A língua como fato social, e, portanto, um sistema vivo e dinâmico, é suscetível a mudanças: influencia e é influenciada, surge e se modifica no decorrer do tempo como qualquer organismo vivo e pode, também, desaparecer se o falante deixar de usá-la, o que explica a extinção de tantas línguas. Essas características parecem óbvias, hoje, graças aos estudos da Linguística e Sociolinguística que passaram a ser divulgados a partir da década de 60 quando consideraram, na análise dos fenômenos linguísticos, as relações internas das estruturas linguísticas e os fatores externos capazes de influenciar mudanças. Contudo, o percurso até se chegar ao reconhecimento do caráter heterogêneo da língua foi longo.

Durante séculos foi disseminada, para e entre os falantes da língua, a ideologia mitológica da unidade linguística: uma tentativa de homogeneização fundamentada no modelo europeu de língua ideal prescrita pela gramática normativa, considerando “erro” o que divergia da norma. Tal ideologia ainda perdura no século XXI – com menor voracidade – porque a concepção de uma língua correta foi perpassada por gerações oriundas, exclusivamente, do ensino da gramática normativa: “compêndio destinado a fazer com que seus leitores aprendam a falar e escrever corretamente” (POSSENTI, 2004, p. 64). Para compreender a difusão desse ideal é importante considerar o papel da escola no ensino da língua, bem como o valor e os conceitos atribuídos a ela.

Nesse sentido, ressalta-se que o interesse pela pesquisa em questão partiu dos seguintes questionamentos: de que forma os assuntos relativos à língua portuguesa são abordados nos livros didáticos e pela escola? Que pedagogia a escola tem adotado no ensino da língua? Há reflexões sobre a variação linguística em sala de aula ou posturas que promovem o preconceito social?

Entende-se que essas questões ainda preocupam porque a homogeneidade imaginária tem perpassado gerações e a prova disso é que a língua portuguesa no Brasil continua sendo analisada pela gramática seguindo o mesmo aparato teórico-descritivo da língua de Portugal. Por essa razão, a sociedade, habituada a um padrão de língua, exige da escola um ensino de língua portuguesa normatizado, preocupado principalmente com conhecimentos linguísticos (morfologia, sintaxe, fonética, fonologia etc.), um ensino baseado em noções de conceitos, portanto,

estático e mecanizado. Essa visão tradicionalista não considera outras variantes da língua como possibilidades de uso, tampouco reconhece a importância de se empregá-las nos diversos contextos sociais. Esse tipo de concepção não admite outra forma linguística, exceto o português padrão, aquele ensinado nas escolas e também conhecido por norma padrão, culta ou normas urbanas de prestígio. Portanto, é de se esperar que a sociedade exija dos usuários da língua portuguesa seu emprego de acordo com o modelo europeu idealizado.

Nesse processo de (des)construção de ideologias, a escola, como instituição social, tem papel importante de oferecer ao alunado acesso à educação linguística que proporcione a visão real da língua e sua relação social, política e cultural.

Dada à relevância da temática, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) têm orientado, desde sua publicação, que as variações linguísticas sejam trabalhadas no componente curricular Língua Portuguesa, para que, a partir do conhecimento e contato com as variedades linguísticas, o aluno possa tanto desenvolver a competência linguística quanto ser capaz de escolher sua forma de falar e adequá-la às situações de formalidade e informalidade, quando necessário.

Em consonância com os PCNs, o Ministério da Educação, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), elege critérios, para a escolha do livro didático de Língua Portuguesa, que contemplam as variedades linguísticas do Português como forma de conscientizar que tanto a norma-padrão da língua quanto suas variantes linguísticas são componentes curriculares de igual importância no ensino-aprendizagem.

A proposta deste trabalho é, justamente, investigar de que forma os autores dos livros didáticos têm tratado a variação linguística, especificamente, da Coleção *Português: linguagens* aprovada pelo PNLD/2017, visto que o livro didático é, em muitos casos, o único material acessível ao professor e aluno, além de ser uma ferramenta de ensino disseminadora de ideologias sociais. Por outro lado, entende-se que o professor de português tem papel importante no processo de ensino e aprendizagem da língua, sendo capaz de aprofundar questões que podem se apresentar timidamente no livro didático. Por essa razão, é também objetivo desta pesquisa verificar se o professor contempla a variação linguística em suas reflexões sobre o ensino da língua, levando em consideração o recurso didático e/ou sua percepção sociolinguística em sala de aula.

De forma mais sucinta, o objetivo geral deste trabalho é analisar, à luz dos estudos sociolinguísticos, em que medida as variedades linguísticas do português são abordadas na Coleção *Português: linguagens* do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e pelos professores de escolas municipais de Parauapebas. Tal objetivo desdobra-se em outros mais específicos:

- Verificar se a Coleção *Português: linguagens* se refere à pluralidade linguística no Brasil ou apresenta apenas um português padrão;
- Identificar as concepções de língua adotadas pelos autores da Coleção *Português: linguagens* e professores de escolas municipais de Parauapebas;
- Observar se a abordagem da temática variação linguística é satisfatória;
- Investigar o comportamento do professor quando ocorre preconceito linguístico em sala de aula.

Para se chegar a uma melhor compreensão sobre o assunto, a pesquisa divide-se em cinco capítulos. O primeiro contempla a relação entre língua e sociedade desde a concepção homogênea da língua, quando se impõe uma cultura sobre a outra no processo de colonização linguística, até a constituição de língua heterogênea a partir dos estudos da Sociolinguística.

O segundo capítulo apresenta a importância do tratamento da variação linguística no ensino de língua portuguesa, fazendo um percurso pela história da língua portuguesa no Brasil até sua constituição como disciplina curricular, sendo significativas as contribuições da Sociolinguística para o ensino.

No terceiro capítulo, contemplamos um breve histórico do livro didático no Brasil, o qual se apresenta como medida de política pública que se atualiza conforme as necessidades socioculturais previstas no PNLD pelo Ministério da Educação.

O quarto capítulo é destinado aos pressupostos metodológicos, partindo da caracterização do tipo e objetos de pesquisa, bem como dos demais elementos que se fazem importantes para o processo de coleta dos dados.

O quinto e último capítulo é destinado à análise dos resultados obtidos, sendo dividido em duas partes: a primeira é voltada para o livro didático de língua portuguesa e a segunda volta-se para o professor. Entende-se que ambos são importantes para o ensino-aprendizagem da língua e podem contribuir, de forma significativa, para a amenização de dificuldades linguísticas e problemas sociais, visto que são acessíveis à comunidade.

O interesse em discutir sobre a temática variedade linguística resulta da necessidade de se fazer entender que a língua não é um produto acabado e tampouco um organismo desvinculado de questões socioculturais. É, antes de tudo, o que identifica a particularidade e pluralidade dos indivíduos, e o contexto escolar é espaço para as manifestações diversas. Portanto, espera-se que este trabalho contribua para outras pesquisas e seja útil nas discussões e/ou reflexões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa que considerem as manifestações linguísticas em sala de aula, como forma de valorização e respeito humano.

1 LÍNGUA E SOCIEDADE: DA COLONIZAÇÃO À CONTEMPORANEIDADE

As histórias de colonização apresentam objetivos em comum que abarcam desde a expansão territorial à imposição da cultura do colonizador sobre o colonizado. Tal processo é mediado por uma ferramenta constitutiva de poder, capaz de identificar, aproximar ou diferenciar povos: a língua, esse sistema vivo que pressupõe dinamicidade e que, portanto, não segue uma linearidade, visto que muda de acordo com o espaço e no decorrer do tempo devido às várias influências que essas variantes ocasionam.

No processo de colonização, não há como transplantar uma língua de um território a outro e garantir seu caráter original (BAGNO, 2003). Apesar de seu modo impositivo, nem o *Diretório dos Índios*¹, no processo de colonização linguística no Brasil, pôde prever as mudanças entre o português empregado em Portugal e o português implantado no Brasil. Isso foge às competências do poder e/ou às estratégias de unificação linguística.

1.1 A língua e as relações de poder

As relações de poder existem desde os primórdios da humanidade como forma de exercer controle ou domínio sobre algo e/ou alguém. Sejam quais forem as instâncias sociais em que o indivíduo se encontre, há, naturalmente, aquele que desempenha autoridade e o que a obedece, constituindo, dessa forma, uma relação política com vista na construção de uma ordem social, nem sempre favorável a todas as partes envolvidas nesse constructo.

No processo de colonização do Brasil, essas relações de poder ocorreram através das ações de domínio de Portugal sobre a colônia quando os portugueses encontraram percursos de intenções em torno da terra *brasilis*: conquistar uma extensão territorial que poderia ser explorada pela metrópole, civilizar os povos indígenas que poderiam ser súditos da Coroa portuguesa e, conseqüentemente, ensinar a língua do colonizador que disseminaria a cultura dos brancos.

¹Lei publicada em 1757, implantada pelo governo de Marquês de Pombal, que estabelece, entre outras medidas, a institucionalização da língua portuguesa como língua oficial.

Para concretizar esse projeto colonial, constituiu-se aliança entre igreja e Estado. À igreja competia a missão de difundir a fé cristã e civilizar os povos conforme o padrão europeu, enquanto que o Estado financiava o trabalho missionário, cumprindo, dessa forma, as obrigações estabelecidas no sistema de padroado.

Essa união entre Igreja e Coroa portuguesa no processo de colonização constitui um projeto político-linguístico chamado por Mariani (2003) de colonização linguística: um processo colonizador que pressupõe a existência de línguas, em que a do colonizador impõe-se sobre a do colonizado.

Contudo, para alcançar quaisquer interesses era preciso estabelecer a comunicação, entre indígenas e portugueses, por meio de uma língua comum a todos. Diante de todas as necessidades (sobrevivência, comunicação, imposição de domínio sobre os nativos, nomear coisas que não conheciam etc.), os colonizadores aprenderam, então, as línguas indígenas e alteraram a própria língua porque entenderam que seria impossível fazerem-se entendidos preservando-a.

Para poder administrar, os portugueses foram obrigados a alterar a própria língua e a dominar a língua dos indígenas. Entretanto, no início da colonização as autoridades portuguesas começaram a perder o controle sobre os próprios patrícios que passaram a dominar as línguas indígenas localmente e a formar pequenos feudos, nos quais davam as cartas. (ORLANDI, 2009, p. 3)

Para estabelecer a “ordem”, coube aos jesuítas, a dupla missão de catequizar os indígenas e de conter, por parte dos portugueses, a apropriação das línguas locais. Como estratégia, os jesuítas elegeram uma língua indígena majoritária, o tupi (tupinambá e tupi-guarani), para uso comum, popularmente conhecida como língua geral ou língua brasílica.

Essa sistematização da língua gerou um resultado inverso às intenções da corte, visto que a ação dos jesuítas não impulsionou a política de expansão da língua portuguesa na colônia. Para a corte, tal ação fugiu do âmbito religioso: tornou-se um ato político com vista no poder, já que os jesuítas tinham domínio sobre o povo por meio da língua geral.

1.2 Relação entre língua geral e língua portuguesa

Apesar da variedade de línguas indígenas que conviviam no Brasil colônia (cerca de 340 línguas), as línguas pertencentes ao tronco tupi se constituíram como língua geral, nos séculos XVI a XVIII, superando o português. Seu uso foi predominante por índios de tribos diferentes, portugueses e descendentes, o que a instituiu como língua franca.

Segundo Ilari e Basso (2017), “a criação de ‘línguas gerais’ era facilitada, no Brasil, pelo fato de que as línguas nativas da costa [...], apresentavam uma relativa uniformidade”. Entretanto, nas relações entre colônia e metrópole se mantinha o uso da língua portuguesa.

A língua portuguesa, no período colonial, era a língua oficial do Estado e da Justiça, utilizada pela administração portuguesa da colônia e em documentos oficiais, enquanto a língua geral era usada nos demais âmbitos, inclusive no ensino que também era atribuição dos jesuítas, os quais não faziam uso do vernáculo na colônia brasileira. Foi a língua geral que possibilitou maior entendimento da organização social dos povos indígenas, além de facilitar a missão catequética dos jesuítas.

Nesse processo de adaptação, as línguas locais foram desaparecendo, ao passo que a língua portuguesa, na colônia brasileira, foi recebendo influências de diversos povos (africanos, espanhóis, holandeses e franceses) e, entre eles, alguns tentaram estabelecer colônias no território brasileiro.

Como forma de resistência ao silenciamento das línguas locais surgiu o *nhengatu*, uma variação da língua geral que teve difusão na região Norte. Sob essa perspectiva, entende-se que a política de línguas gerais também se caracteriza como forma de negação linguística-cultural, visto que, à medida que se impõe uma língua a um povo, silenciam-se as demais línguas constituídas de convenções sociais e históricas, ou seja, a apropriação de uma língua pressupõe a desapropriação de outra.

De acordo com Mariani (2003), a imposição da língua portuguesa representava, para a metrópole, a domesticação de povos e domínio sobre as diferentes culturas que fugiam dos parâmetros europeus de civilização, enquanto que, para a igreja, a valorização do vernáculo local implicaria numa evangelização mais rápida e expansiva, por isso os jesuítas elegeram o tupi como língua geral. E

foi, justamente, essa prática pedagógica que motivou a medida de Marquês de Pombal: proibir, através do Diretório dos Índios, o uso e o ensino de outra língua, no território brasileiro, que não fosse a portuguesa, além de expulsar os jesuítas.

Através do decreto de Pombal instaurou-se uma política linguística, visto que instituiu a obrigatoriedade do ensino da língua do colonizador como disciplina curricular, além de contribuir para o desenvolvimento da gramática e do dicionário. Entende-se que a obrigatoriedade da língua pressupõe não somente a legitimidade de um poder, mas o silenciamento, através da censura, das demais línguas que ali conviviam.

Sob essa perspectiva, Orlandi (1993, pp. 23-24) distingue as formas do silêncio que segundo ela são:

a) o **silêncio fundador**, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar e b) a **política do silêncio** que se subdivide em: *silêncio constitutivo*, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras e o *silêncio local*, que refere à censura propriamente (aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura). (grifo da autora)

Se de um lado a imposição da língua legitima a realeza, de outro, tenta apagar a história de um povo construída de sentidos e memórias.

[...] ao se impor a língua portuguesa para os índios, está se impondo também uma língua com uma memória outra: a do português cristão submisso ao rei. Ensinar português aos índios objetivando a catequese é silenciar a língua e a memória de outros povos. Mas ensinar língua geral é também silenciar a língua portuguesa. (MARIANI, 2003, p. 77)

A ação da igreja, sem dúvida, foi importante principalmente para o estabelecimento da comunicação. Todavia, tanto a igreja quanto a metrópole objetivaram “uma estabilidade linguística imaginária: uma só língua, uma só nação, uma só produção de sentidos” (MARIANI, 2003, p. 78), o que oculta a heterogeneidade linguística e promove o mito da homogeneização.

1.3 Homogeneidade x heterogeneidade linguística: a luta por uma concepção social da língua

A história da colonização evidencia que a heterogeneidade linguística é inerente à existência humana. Contudo, apesar da colonização não ser responsável por esse fenômeno linguístico, os colonizadores contribuíram para a intensificação da variedade linguística no Brasil quando promoveram o encontro entre povos diferentes (indígenas, europeus e africanos). Desse modo, a língua portuguesa do Brasil incorporou vocábulos de outras línguas que deram origem às várias formas de falares que constituem as variações linguísticas.

Consideramos, pois a heterogeneidade linguística no sentido de que joga em 'nossa' língua um fundo falso, em que o 'mesmo' abriga, no entanto, um 'outro', um 'diferente' histórico que o constitui ainda que na aparência do 'mesmo': o português-brasileiro e o português-português se recobrem como se fossem a mesma língua, no entanto não são. [...] A nossa língua (brasileira) significa em uma filiação de memória heterogênea. (ORLANDI, 2002, p. 23)

Entende-se então que as tentativas de homogeneizar a língua não tiveram êxito porque ela é constituída de memórias formadas no contexto histórico-social que não se apagam. A língua apenas sofre alterações devido assimilar culturas e histórias de povos diferentes, é o que constitui a identidade de um povo.

Foi essa relação entre língua e sociedade que desencadeou o estudo da Sociolinguística, ramo da Linguística que vem, justamente, descrever o funcionamento dessa relação, bem como o comportamento linguístico dos falares de uma mesma língua, determinado pelas relações socioculturais. Labov (1972), propulsor desse estudo, confirmou através da Teoria Variacionista que uma mesma comunidade pode apresentar variações linguísticas devido a aspectos linguísticos e extralinguísticos (históricos, geográficos, socioculturais etc.), visto que eles influenciam na forma de falar do indivíduo e, conseqüentemente, caracteriza uma sociedade. Todos esses aspectos revelam a identidade social dos falantes através do comportamento linguístico expresso nas interações sociais.

É importante especificar que a Teoria Variacionista é resultado da pesquisa realizada por Labov (1972) na ilha de Martha's Vineyard, no litoral de Massachusetts (EUA), no ano de 1963, cujo objetivo era investigar o dialeto dos habitantes da ilha, visto que o inglês falado naquela região apresentava traços de

preservação fonética advindas da Inglaterra do século XVIII, havendo variação fonética dos ditongos /ay/ e /aw/. A partir desse estudo, Labov (1972) relacionou algumas variáveis (sexo, idade, escolaridade, grupo étnico etc.) para compreender os contextos linguísticos daquele grupo específico. No decorrer da pesquisa, Labov verificou que era necessário incluir outro fator: a fala em seu estado espontâneo. Para se conseguir a fala natural, ele elaborou perguntas de assuntos pessoais, sem que os habitantes da ilha soubessem que se tratava de uma pesquisa. Dessa forma, Labov constatou que a ilha de Martha's apresentava traços fonéticos diferentes por razões culturais, remetendo à ideia de que a língua, por ser um organismo vivo e, portanto, heterogêneo, sofre influências de fatores externos a ela. O resultado desse estudo pode ser compreendido como a maior contribuição para a Sociolinguística, o que não faz dos fatores linguísticos menos importantes que os condicionadores extralinguísticos.

O estudo de Labov (1972) representou ainda a ruptura com a concepção de língua proposta por Saussure² (1989 [1916]) que, apesar de tê-la como objeto de investigação, seus estudos deixaram lacunas ao apresentar as dicotomias língua (*langue*) e fala (*parole*) em oposição uma da outra. Para o linguista, a língua seria a parte social da linguagem, “ela não existe fora de um tipo de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (SAUSSURE, 1962, p. 321), incapaz de ser modificada pelo indivíduo, portanto, um sistema estável, homogêneo e desvinculado de questões socioculturais e ideológicas, contrariando o princípio de que “não existe nenhuma língua no mundo que seja uniforme e homogênea” (BAGNO, 2008, p. 27). Quanto à fala seria a parte individual, variável e heterogênea, sendo influenciada por fatores extralinguísticos.

A língua existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos. Trata-se, pois, de algo que está em cada um deles, embora seja comum a todos e independa da vontade dos depositários. (SAUSSURE, 1962, p. 30)

² Consolidou a Linguística como ciência, sendo marco da corrente Estruturalista, a qual concebeu a língua como sistema autônomo, fechado e que pode ser estudado sem considerar as interferências históricas, sociais e culturais. Além das dicotomias *langue* e *parole*, os estudos saussurianos dedicaram-se ainda aos conceitos de língua/linguagem, diacronia/sincronia, significado/significante/signo. Apesar de sua concepção homogênea sobre a língua, seus estudos trouxeram significativas contribuições para o desenvolvimento da análise linguística, principalmente com a publicação de seu *Curso de Linguística Geral* publicado em 1916 (RIOS, 2016).

De acordo com Labov (2008), a concepção saussuriana de língua como sistema gramatical existente em cada cérebro nos permite entender que, “se todo indivíduo possui um conhecimento da estrutura da língua [...], uma pessoa deveria ser capaz de obter os dados pelo testemunho de qualquer outra – inclusive de si mesma” (p. 218), ou seja, se a língua é homogênea e todos possuem o conhecimento de sua estrutura, seria suficiente observar um indivíduo apenas para investigar o aspecto social da língua, o que nos leva a perceber um paradoxo saussuriano: “o aspecto social da língua é estudado pela observação de qualquer indivíduo, mas o aspecto individual somente pela observação da língua em seu contexto social” (LABOV, 2008, p. 218).

Percebe-se que Saussure compreendia a língua como fato social ao relacioná-la com a sociedade, porém seus estudos não contribuíram para o caráter heterogêneo da língua, principalmente por separar língua como a parte social – algo adquirido, convencional e independente do indivíduo – e a fala como individual, dedicando-se apenas à *langue* e deixando de lado os fatores externos ao sistema. Assim, ao deixar de desenvolver estudos para a ciência da *parole*, Saussure manteve o psicologismo neogramático³, motivando outros estudiosos a investigarem a língua e seu caráter social.

Na verdade, muitos estudos desenvolvidos anteriores e posteriores a Saussure dedicaram-se à investigação da língua como fato social, tendo destaque os postulados de Whitney (1901), Meillet (1921) e Labov (2008).

Para Whitney (1901), a língua é uma instituição social semelhante às demais (política, religião, direito etc.), logo quaisquer mudanças ocorridas na língua resultariam da vontade e do consentimento dos indivíduos da comunidade e, apesar de não ter utilizado a terminologia fato social, Whitney concebe a língua como produto social e não individual. Dessa forma, o autor compreende que a língua muda e se desenvolve para atender às necessidades dos indivíduos que a usam, sendo capaz de sofrer influências de fatores externos a ela.

O termo desenvolvimento deve ser entendido não no sentido de mudanças graduais simplesmente, mas no sentido de progresso, pois, embora a língua não seja conscientemente fabricada, ela se desenvolve através de uma implícita e constante adaptação à necessidade de expansão das

³ Os representantes da Teoria Neogramática consideravam a língua como estrutura homogênea, isolando de suas investigações a língua do indivíduo e deixando de contemplar a variação linguística ao desconsiderar os fatores extralinguísticos (MARRA & MILANI, 2012).

capacidades dos indivíduos. (WHITNEY, 1971 *apud* MARRA & MILANI, 2013, p. 138)

Sob a perspectiva do autor, um único indivíduo não tem capacidade para fazer mudanças na língua, mas a comunidade que a usa tem poder de mudá-la. Portanto, como um fato social, a língua muda porque a sociedade muda.

Meillet (1921) também enfatizou em seus estudos o caráter social e evolutivo da língua e, apesar de discípulo de Saussure, sua concepção de língua(gem) como fato social foi inspirada por Durkheim⁴.

[...] 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 falam e, mesmo que ela não tenha realidade exterior à soma desses indivíduos, contudo, ela é, por sua generalidade, exterior a ele. (MEILLET, 1965 *apud* CALVET, 2002, pp. 13-14)

Logo, por ser a língua um fato social, o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança social.

1.3.1 O que é variação linguística?

Como vimos anteriormente, a variação linguística é o que impulsiona o estudo da Sociolinguística e o que caracteriza os diferentes modos de falar de toda comunidade linguística, portanto, a conceituação desse objeto de estudo está atrelada a uma sociedade e aos vários fatores que influenciam a forma de falar.

Para Geraldini (1997, p. 50), a variação linguística “é o conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterogêneas. Isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua”. Semelhante à definição de Geraldini (1997), Mollica (2004, p. 10) acrescenta que a variação linguística se “constitui como um fenômeno universal e pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas”, o que implica dizer que a variação linguística possibilita à comunidade o uso de um elemento linguístico em meio a uma

⁴ Émile Durkheim foi o sociólogo que sistematizou os fatos sociais quando os tornou objeto da Sociologia e generalizou a noção de regras (jurídicas, morais ou costumeiras) que regem uma sociedade. Ele considerou em seus estudos, os elementos exteriores aos indivíduos (forma de pensar, ser e agir) e as forças coercitivas impostas à vontade deles. Sua concepção de fato social representou uma tentativa de rompimento com “os estudos filosóficos clássicos que buscavam compreender os fenômenos sociais através do comportamento individual”. (SILVA & MILANI, 2013, p. 03)

vastidão de possibilidades, sem que haja alteração semântica, ou seja, é dispor de uma variedade de elementos que expressem a mesma ideia.

Diante de tais concepções, vale destacar que, para a Sociolinguística, os conceitos de variação e mudança linguística são distintos. Coelho *et al* (2010, p. 79) explica que “variação implica duas ou mais formas que concorrem para expressar um mesmo significado, enquanto mudança implica processo de substituição gradual de uma forma por outra”. Nesse sentido, são consideradas mudanças linguísticas as alterações ocorridas na língua ao longo do tempo, passando por um processo histórico de substituição de elementos linguísticos.

Sob essa perspectiva, a língua é reflexo das mudanças vividas pela sociedade. Portanto, ela acompanha um tempo histórico, no qual se atualiza e se adapta conforme os espaços e as necessidades que surgem; é suscetível a mudanças e variações porque é um sistema vivo e dinâmico que depende de fatores internos e externos, capazes de conceder prestígio (poder) perante a sociedade.

Sob esse ponto de vista, Bortoni-Ricardo (2004 *apud* REIS e BARBOSA, 2013), ao apresentar relação entre prestígio social e fatores históricos, políticos e econômicos, considera que a variação linguística é decorrente de alguns fatores mais específicos, tais como: os grupos etários, o gênero, o status socioeconômico, o grau de escolarização e a rede social.

[...] **os grupos etários**: em uma mesma família, de uma mesma região, os avós falam diferente dos filhos e dos netos; **o gênero**: as mulheres costumam usar mais diminutivos, e a linguagem dos homens é mais marcada pelos palavrões ou gírias; **o status socioeconômico**: diferenças que representam desigualdades na distribuição de bens materiais que acabam refletindo em diferenças sociolinguísticas; **o grau de escolarização**: os anos que um indivíduo frequentou a escola interfere diretamente em seu repertório linguístico; **e a rede social**: indivíduos de uma mesma classe social adotam comportamentos semelhantes, inclusive características de seu repertório sociolinguístico. (p. 381, grifo nosso)

Labov (1972) já havia constatado na Teoria Varacionista que os fatores extralinguísticos, como os apresentados pela autora, devem ser correlacionados quando se busca compreender o comportamento linguístico de um grupo específico. Desconsiderar tais fatores é ignorar a história de um povo, é perpetuar a censura linguística do colonizador português e promover preconceitos sociais.

Considerando que a língua se utiliza de vários fatores linguísticos e extralinguísticos no que concerne à variação, é importante compreender que em

todos os níveis da língua pode ocorrer variação lexical, fonético-fonológica, semântica, morfológica, estilístico-pragmática ou sintática, conforme especificadas por Bagno (2007):

Tabela 1 - Variação e níveis da língua

Variação fonético-fonológica	Relacionada às diversas possibilidades de pronúncia de uma determinada letra no português brasileiro.
Variação morfológica	Palavras formadas a partir de sufixos diferentes, mas que expressam a mesma ideia.
Variação sintática	Ocorre quando elementos estão organizados de maneiras diferentes nas orações, mas preservam o mesmo sentido.
Variação semântica	Uma mesma palavra pode apresentar significados diferentes, dependendo da região do falante.
Variação lexical	Palavras diferentes apresentam o mesmo significado.
Variação estilístico-pragmática	Está relacionada às diferentes situações de interação social, quando o falante dispensa grau maior ou menor de formalidade ao seu discurso, em situações de interação diferenciadas.

Fonte: Elaborado a partir de Bagno (2007 *apud* TELES, 2017, pp. 36-37)

Tal classificação diz respeito à dimensão interna da variação linguística, ou seja, aos fatores internos da língua (linguísticos), inclusive a fonologia é o campo de predileção da Sociolinguística e que abriu caminho para a ampliação do campo de investigação dos estudos variacionistas para os diferentes níveis gramaticais quando Labov (1972) investigou a pronúncia dos ditongos /ay/ e /aw/ na Ilha de Martha's Vineyard, conforme visto anteriormente.

Quanto à dimensão externa da variação linguística, ou condicionadores externos da língua (extralinguísticos), foi o que motivou o estudo pioneiro de Labov

(1972) e contribuiu para a classificação dos tipos de variação que resultam da influência dos fatores extralinguísticos.

Dentre os estudiosos que classificam os tipos de variação, Calvet (2002) menciona três parâmetros que estão diretamente relacionados às variações (social, geográfico e histórico) e as distribui em três eixos: diastrática, diatópica e diacrônica.

Ilari e Basso (2017), comungando do entendimento de que não há homogeneidade linguística, acrescenta dois tipos de variação que têm relação com os comportamentos linguísticos, os quais são ajustados conforme o contexto de interação: variação estilística e variação diamésica.

1.3.1.1 *Variação diastrática*

A variação diastrática, também conhecida como variação social, é decorrente das relações entre grupos sociais. Compreende, portanto, as diferenças linguísticas resultantes da estratificação sociocultural de uma comunidade. De acordo com Mussalin e Bentes (2006), a variação social “relaciona-se a um conjunto de fatores que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala” (p. 34), tais como: classe social, sexo, idade, grau de escolaridade, profissão, dentre outros.

O rotacismo, que consiste na substituição de um som por outro, como é o caso da troca do fonema /l/ por /r/ nos encontros consonantais, como por exemplo, *planta* por oposição a *pranta*⁵, é um fenômeno que, apesar de antigo, ocorre comumente na fala de determinadas comunidades e, assim como este, existem outros casos de variação condicionada pelo fator escolaridade. Castilho (1998) aponta alguns exemplos, entre eles citamos um do ramo da morfologia: a perda do –s na marcação da primeira pessoa do plural: *nós sorrimo* por oposição a *nós sorrimos*, um caso também frequente no português brasileiro.

De acordo com Ilari e Basso (2006), diferenças linguísticas como essas apresentadas podem distinguir o português falado por uma comunidade mais escolarizada de uma menos escolarizada, o que também pode caracterizar a diferença entre norma-padrão e não padrão, porém, o que não deve ocorrer é a estigmatização de uma variação em detrimento da outra.

⁵ Exemplo utilizado por COSTA (2007, p. 01).

A variação diastrática, portanto, é capaz de refletir diferentes características sociais dos falantes e isso não se pode negar, porque é identidade de um povo formada por tantos fatores externos à língua.

1.3.1.2 *Variação diatópica*

Também chamada de variação regional ou geográfica, a variação diatópica “está relacionada às diferenças linguísticas distribuídas no espaço, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas” (MUSSALIN & BENTES, 2006, p. 34), entretanto, oriundos do mesmo país e falantes da mesma língua. Logo, é possível dizer que existe variação diatópica entre regiões, estados, cidades, bairros e zonas rurais e urbanas, visto que apresentam diferenças linguísticas entre si, fato que nos permite até identificar com precisão, às vezes, a origem de um falante. É importante frisar que essa distinção não fica somente no nível impressionístico, uma vez que a Sociolinguística dispõe de aparato teórico-metodológico que permite a identificação exata das marcas linguísticas que diferem uma região da outra, seja por meio de itens lexicais, padrões entoacionais ou traços fonológicos (COELHO *et al*, 2010). Entretanto, há áreas que apresentam fenômenos linguísticos específicos que dificultam a identificação da comunidade linguística, sendo necessário consultar um atlas linguístico.

Dentro do Brasil, por exemplo, é possível identificar a variação diatópica entre os falares do Nordeste e Sul do país através da pronúncia (sotaque) das palavras. No Nordeste, as vogais /e/ e /o/, quando pré-tônicas (é o caso de *pequeno*, *moderno*, *novela*), são pronunciadas abertas [é] / [ó]: p[ɛ]queno, m[o]derno, n[o]vela; enquanto que no Sul são pronunciadas fechadas [ê] / [ô]: p[e]queno, m[o]derno, n[o]vela.

Em muitas regiões, a escolha das palavras (diferenças lexicais) também caracteriza esse tipo de variação quando o falante de um determinado espaço geográfico seleciona uma palavra de uso comum àquela comunidade de fala, como é caso de “mexerica”, “tangerina”, “bergamota”; assim também acontece com o uso da segunda pessoa do singular (pronome tu/você): em determinadas regiões emprega-se o “tu” e, em outras, é habitual o uso do pronome “você”⁶. É importante

⁶ Exemplo utilizado por Coelho *et al* (2020).

salientar que essa diversidade de marcas linguísticas possibilita a construção de dicionários regionais, como por exemplo, o “Dicionário de Baianês” e o “Dicionário Papachibé”, coleções que organizam palavras e expressões usadas regularmente nos estados da Bahia e do Pará, respectivamente.

De acordo com Coelho *et al* (2020, p. 77), a variação diatópica pode ser explicada também pelo fator colonização, visto que “a língua do povo colonizador acaba influenciando a língua da região colonizada”, por isso, há palavras ou expressões utilizadas em determinadas regiões brasileiras que são, originalmente, características de outro povo ou país, o que não significa que toda variação diatópica está relacionada à etnia colonizadora de uma comunidade.

1.3.1.3 Variação diacrônica

A variação diacrônica, também chamada de variação histórica, foi citada pela primeira vez por Saussure, em 1916, no clássico *Curso de Linguística Geral* quando abordou sobre dicotomias. Em seus estudos, a abordagem diacrônica comporta as mudanças pelas quais a língua passa no tempo como resultado de evoluções históricas que provocam a substituição de elementos linguísticos por outros. Em outras palavras, significa que expressões e palavras acabam caindo em desuso dando lugar a outras, porém, também é possível que palavras utilizadas em determinada época podem voltar a ser usuais.

Sobre essas mudanças, Ilari e Basso (2006, p. 152) acreditam que

[...] as línguas têm uma **história externa** (que diz respeito à maneira como evoluem ao longo do tempo em suas funções sociais e em suas relações com determinada comunidade linguística) e uma **história interna** (que diz respeito às mudanças que vão ocorrendo em sua gramática – fonologia, morfologia, sintaxe – e em seu léxico). (grifo dos autores)

Entende-se então que, se a língua muda no decorrer do tempo em decorrência das necessidades vividas por uma comunidade linguística, a gramática também muda para acompanhar o seu tempo e atender tais necessidades através da consagração de novas formas linguísticas. A palavra “você”, por exemplo, que se originou de “vossa mercê” (transformou-se em “vossemecê” e foi reduzida para “vosmecê”) é um caso significativo de mudança ocorrida através do tempo denominado por Ilari e Basso (2006) de gramaticalização, que é “o processo pelo

qual uma palavra de sentido pleno assume funções gramaticais” (ILARI & BASSO, 2006, p. 153). Hoje, a palavra “você” é um pronome pessoal, mas em sua origem, “vossa mercê”, era um pronome de tratamento. Dessa forma, o fenômeno de gramaticalização ocorreu porque a palavra assumiu outra função gramatical.

Também podemos considerar variação diacrônica formas, que apesar de constarem na gramática normativa, deixaram de ser frequentes tanto na fala quanto na escrita, como é o caso do uso da mesóclise⁷ (“dar-te-ia”, “amar-te-ei”, “dar-me-ás” etc.) e da segunda pessoa do plural, “vós” (“vós fostes”, “vós sois” etc.). Entretanto, mesmo sendo raras, construções como estas ainda existem em textos literários e/ou que exigem alto grau de formalidade.

Outra forma de explicitar a variação diacrônica é comparar uma geração a outra, pois no diálogo entre indivíduos de diferentes épocas, naturalmente, surgem expressões e gírias não compreendidas por ambos ou, quando reconhecidas, são identificadas como arcaicas ou mesmo apresentam significados diferentes.

Esse tipo de variação ocorre de forma lenta e gradual e é a prova de que a língua muda nem para melhor nem para pior, mas porque é viva.

1.3.1.4 *Variação estilística*

É também conhecida como variação diafásica, contextual ou de registro. Esse tipo de variação se manifesta nas diferentes situações comunicativas cotidianas, nas quais o falante adapta sua linguagem conforme os contextos socioculturais e o papel social que desempenha nas interações estabelecidas.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), em situações que exigem maior formalidade, “o falante vai selecionar um estilo mais monitorado” (p. 73) e em contextos informais, o falante pode fazer uso de estilos coloquiais, uma vez que o espaço de descontração não exige monitoração vigilante. A esses dois tipos de linguagem chamamos de registro formal e registro informal, respectivamente. Há de se considerar que essa alternância de linguagem não deve ser entendida como uma escolha individual, visto que depende de uma série de fatores (contexto, tipo de relação entre os interlocutores, idade etc.). Em situações familiares, por exemplo, o indivíduo tende a utilizar uma linguagem menos monitorada, portanto, mais informal,

⁷ Colocação do pronome oblíquo átono e a desinência do vocábulo tônico nas formas verbais do futuro do presente e futuro (BECHARA, 2004, p. 588)

enquanto que em eventos profissionais tende a utilizar uma linguagem mais formal, conseqüentemente, mais monitorada.

Essa capacidade de adequação da fala é denominada por Hymes (1966) de competência comunicativa, é o que “permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73), levando em consideração o papel social que se desempenha.

1.3.1.5 *Variação diamésica*

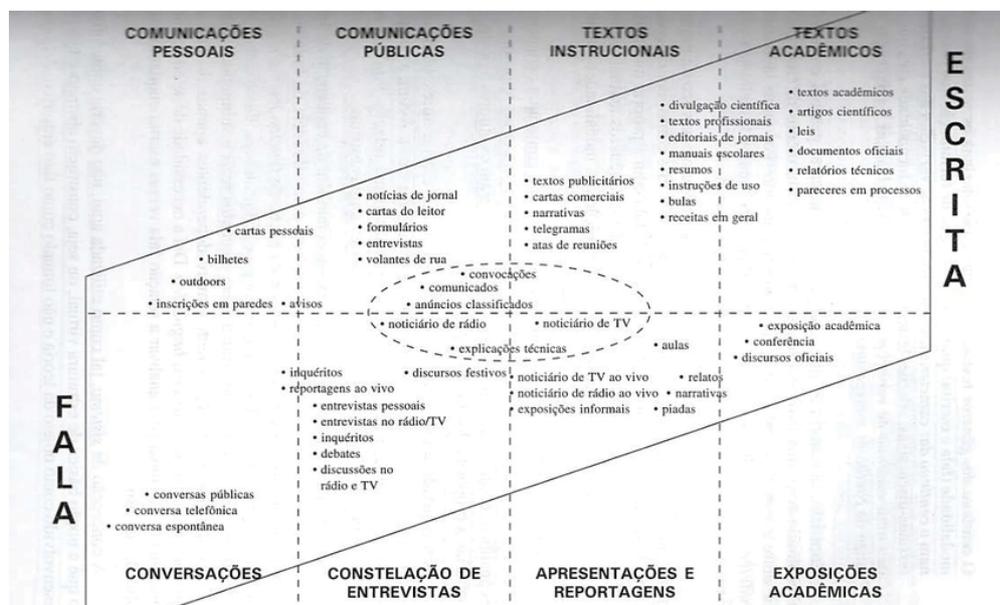
A variação diamésica refere-se às diferenças existentes entre a modalidade oral e escrita da língua que se aproximam ou distanciam-se conforme as situações de uso que se dispõem em um contínuo tipológico, em cujas extremidades se situam o uso coloquial de um lado, e do outro, o uso formal.

Sobre esse contínuo, Koch (1997, p. 32) observa que:

[...] existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos da fala conversacional (bilhete, carta familiar, textos de humor), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do pólo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos, dentre outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários.

Nesse sentido, há contínuos que se aproximam mais da fala e os que ficam mais próximos da escrita, abrangendo os vários gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008), conforme figura abaixo:

Figura 1 - Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: MARCUSHI (2008, p. 41)

O contínuo tipológico demonstra que existem diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua, porém não se deve opor uma a outra como dicotômica, visto que se alternam conforme surgem as situações cotidianas que exigem o emprego de uma ou outra. Há de se considerar que “alguns gêneros textuais são orais enquanto outros são escritos, considerando, obviamente, as condições de produção” (SOUZA, 2019, p. 37), o que nos leva a compreender que há gêneros textuais que são, necessariamente, escritos, como é o caso da bula de remédio, e outros que são produzidos, essencialmente, na língua falada, como por exemplo, o debate.

Nesse sentido, entende-se que a concepção de que a língua escrita é mais elaborada que a língua falada é equivocada, tendo em vista que ambas são heterogêneas e variam conforme a necessidade do usuário da língua diante das circunstâncias de produção textual.

1.4 Norma-padrão: “língua materna de ninguém”

Denominar uma língua como padrão já pressupõe que as demais possibilidades linguísticas são desvios de uma norma, da norma-padrão. Dessa forma, o que não se assemelha a esse modelo idealizado de língua “certa” é

classificado, pelo senso comum, de “errado”. Essa visão de uniformidade ignora a heterogeneidade da língua e, portanto, a variação linguística.

Contraopondo essa ideologia, Bagno (2008, p. 27) afirma que “não existe nenhuma língua no mundo que seja uniforme e homogênea”, se existisse, todos falariam uma mesma língua da mesma forma, o que seria denominado de monolinguismo, o que, para ele, é uma ficção. Pêcheux (1975 *apud* ORLANDI, 1993, p. 19) também faz referência a esse imaginário unitário da língua e ratifica que ela não é homogênea, pois não está sob a “forma de um bloco homogêneo de regras à maneira de uma máquina lógica”. O que existe é uma forma gramatical que orienta o falante à ordem, mas que a realidade, na interação discursiva, propõe construção de novos sentidos, assim como pressupõe confronto entre ideologias.

[...] **a norma-padrão não faz parte da língua**, não corresponde a nenhum uso real da língua, constituindo-se muito mais como um *modelo*, uma entidade abstrata, *um discurso sobre a língua, uma ideologia linguística*, que exerce evidentemente um grande *poder simbólico de repressão e cobrança* sobre o imaginário dos falantes em geral, mas principalmente sobre os falantes urbanos mais escolarizados. (BAGNO, 2013, pp. 66-67) (grifo do autor)

Para o autor, não é possível fazer uso de uma língua que não admite intervenções, sendo que, a todo instante no contato entre falantes, há estabelecimento de relações que fogem naturalmente do limite normativo, das fronteiras do contínuo, e dessas relações fluem novas necessidades comunicativas decorrentes das situações sociais de maior ou menor formalidade. Por outro lado, Bagno (2013) explica que, apesar da norma-padrão não ser língua materna de ninguém, as variedades urbanas de prestígio são as que mais se aproximam da norma-padrão devido apresentar certa uniformidade na fala e também na escrita.

A norma-padrão é, portanto, “o dialeto falado pelas classes sociais privilegiadas, particularmente em situações de maior formalidade [...], ensinado na escola, e codificado nas gramáticas escolares [...], quando qualquer variedade linguística pode ter a sua [gramática]” (SOARES, 2000, pp. 82-83).

Estigmatizar a língua ao ensino de um único padrão é desconsiderar a identidade cultural, a “bagagem” linguística e a eficiência da língua materna do aluno/falante; é discriminá-lo sem considerar os fatores externos envolvidos no desenvolvimento de sua linguagem, o que contraria a concepção de língua como fato social, postulada por Whitney (1901), Meillet (1921) e Labov (1972).

2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

2.1 O papel da escola

A discussão sobre o ensino da língua portuguesa voltado para os aspectos sociolinguísticos tem se tornado crescente nas últimas décadas em decorrência da urgente necessidade de se entender a língua como fato social e, concebê-la como tal, é correlacioná-la à história social do falante (REIS; MACHADO; BARBOSA, 2011). E a escola, enquanto instituição social, propicia essa relação porque não é só um espaço de aprendizagem, mas um lugar de continuidade da vida afetiva, de compartilhamento de experiências, ideias, opiniões, espaço de relação entre os conhecimentos, de fomentar reflexões acerca de si, do outro e do mundo, de projeções de possíveis mudanças de realidades. É, sem dúvida, o lugar fundamental para a formação do indivíduo e sua relação com a sociedade.

De acordo com Libâneo (1994), “a escola é o mundo do saber: saber ciência, saber cultura, saber experiência, saber modos de agir, saber estratégias cognitivas, saber sentir; é o mundo do conhecimento” (p. 51). Se assim a concebemos, entendemos também que na escola se constroem e desconstroem concepções diversas a partir do contato direto com um mundo de diversidades, sejam elas sociais, culturais, étnicas e tantas outras. Seu papel, portanto, não se limita ao ensino de disciplinas curriculares.

Nesse mundo de diversidades, muitas atribuições foram e são dadas à escola, inclusive papéis que não cabem a essa instituição social, porém é raso pensar que o seu papel no ensino da língua está relacionado apenas à alfabetização e ao reconhecimento de classes de palavras e funções sintáticas. Essa concepção é reflexo da tradição do ensino da Língua Portuguesa voltado, exclusivamente, para a gramática normativa que, ainda no século XXI, sobrevive entre as práticas pedagógicas.

2.2 O percurso da disciplina Língua Portuguesa no Brasil

Compreende-se que a disciplina Língua Portuguesa foi tardiamente, no século XIX, incluída nos currículos escolares brasileiros (SOARES, 1996). Antes disso não era constituída como objeto e objetivo de ensino, sendo, apenas,

ferramenta para a alfabetização, o que não foi considerada razão suficiente para constituí-la disciplina escolar.

No período colonial, da alfabetização passava-se diretamente para o ensino do latim, sendo uma prática voltada para o estudo da gramática latina e da retórica, fundamentado no *Ratio Studiorum*⁸. Tal educação não era acessível a todos, somente a uma minoria que pudesse servir aos interesses do colonizador.

(...) em meio à evangelização e aos ensinamentos da doutrina cristã os padres jesuítas tinham o hábito de selecionar os “melhores” alunos a fim de ensinar-lhes o latim, a língua de grande prestígio na comunidade europeia, principalmente pelo fato de ser a língua falada pelas classes mais abastadas, quais sejam: a nobreza e o clero. (CASAGRANDE, 2005, p. 91)

Até meados do século XVIII, os jesuítas dominaram o ensino, sem dar espaço à língua portuguesa. Foi somente a partir da Reforma Pombalina ou Diretório dos Índios que o Português passou a ser visto em condições de constituir-se disciplina diante da obrigatoriedade de seu uso pela metrópole e pelas colônias. No entanto, apesar do português ser introduzido no ensino, ainda tinha caráter instrumental, visto que se atinha ao objetivo de ler e escrever em português, bem como conhecer sua gramática, servindo apenas de apoio para a compreensão do latim. As disciplinas curriculares passam a ser Gramática e Retórica, sendo lecionadas por intelectuais advindos das elites sociais, os quais eram nomeados professores⁹ pela Coroa.

A partir do século XX, o latim foi perdendo seu valor social e excluído do ensino, ao passo que a gramática portuguesa foi ganhando autonomia, deixando de desempenhar papel secundário frente ao latim. Este mesmo século foi marcado por mudanças significativas nas condições de ensino e aprendizagem diante da democratização¹⁰ do ensino.

Devido à democratização, aumentaram as possibilidades de acesso à escola que, outrora, era destinada à minoria, “a escola passa a ser uma reivindicação das

⁸ *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano de Estudos da Companhia de Jesus) é o documento escrito por Inácio de Loiola e publicado em 1599 que estruturava o ensino em dois ciclos: o primeiro correspondia ao secundário e o segundo ao nível superior. O primeiro dividia-se em cinco classes: três de Gramática, uma de Humanidades e uma de Retórica. O segundo compreendia três anos de Filosofia e quatro de Teologia (FÁVERO, 1996, p. 85).

⁹ O cargo de “Professor de Português” só foi criado em 1871 por meio de decreto imperial (BARROS, 2008, p. 40).

¹⁰ O acesso à escola deve-se, principalmente, à promulgação da Constituição de 1946, um documento de inspiração ideológico-liberal-democrática (ROMANELLI, 1997).

classes trabalhadoras, cujos filhos têm acesso a ela; em consequência, modifica-se o alunado” (BARROS, 2008, p. 40). O número de alunos aumenta, sendo necessário o recrutamento mais amplo de professores para atender a demanda, porém com menor seletividade, uma vez que os professores já formados da época eram egressos das faculdades de filosofia, dispo de formação em língua, literatura, didática e pedagogia (SOARES, 1996).

Em virtude da transformação nas condições sociais e culturais do alunado, tanto a escola quanto o conteúdo de Português passaram por reais transformações em suas funções e objetivos. De acordo com Soares (2002), a partir de 1950, a língua portuguesa começou a constituir-se uma disciplina com conteúdo articulado quando gramática e texto passaram a compor o mesmo material didático que incluía exercícios de vocabulário, interpretação, redação e gramática. Entretanto, embora tenha havido reformulações na educação, as condições no ensino da língua permaneceram pautadas no ensino *sobre* a língua, pois a primazia no ensino ainda era conferida à gramática.

Se de um lado a estratégia de reunir gramática e texto tenha sido um progresso no ensino, por outro lado significou a transferência da responsabilidade docente ao livro didático, principalmente, no que se refere à preparação das aulas e à elaboração de exercícios que passaram a dispor de respostas consideradas “corretas”.

Para Rojo (2008, p. 88), “os autores de livros didáticos e os editores passam, portanto, a ser autores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados”. Se se diminui a responsabilidade do professor, logo, diminui-se também sua remuneração, o que teria contribuído para a depreciação da função de docente.

Na década de 70, essas condições do ensino são intensificadas em decorrência da promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação¹¹ (Lei nº 5.692/71) que reformula o ensino primário e médio. Nesse contexto, a língua passa a ser considerada instrumento de desenvolvimento em que o sujeito, no processo de interação, emite e recebe mensagens fazendo uso dos diversos códigos linguísticos,

¹¹ Resultante da intervenção do movimento militar de 1964 que torna obrigatório a escolarização de oito anos no ensino primário (BARROS, 2008).

e não só do verbal, o que se fundamentaria nos elementos da Teoria da Comunicação¹².

Percebe-se, então, que os objetivos do ensino da língua mudam, bem como a concepção sobre ela, visto que agora tem foco voltado para o seu uso.

A concepção de língua como sistema, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção de língua como expressão estética, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção da língua como comunicação. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais. (SOARES, 2002, p. 169)

Muda-se, também, a denominação da disciplina *Português* para *Comunicação e Expressão*¹³ e a presença da gramática é minimizada nos livros didáticos. Agora, os diversos textos passam a conviver com os literários e a modalidade oral da língua ganha espaço, pela primeira vez, no livro didático quando os exercícios propostos voltam-se para o processo de desenvolvimento da linguagem oral em seu uso cotidiano (PROENÇA FILHO, 1973). Nesse contexto, começam a surgir polêmicas quanto ao ensinar ou não a gramática – o que permanece até a atualidade –, já que o ensino convencionado tradicional era fundamentado numa língua única que, outrora, valorizava a escrita literária pautada na gramática normativa (PIETRI, 2010), e, agora, voltava-se para a linguagem em situação de uso.

Na década de 80, com a redemocratização do país, as concepções de língua e ensino passam por novas reformulações e é recuperada a denominação da disciplina *Português* através da medida do Conselho Federal de Educação. As teorias das áreas das ciências linguísticas¹⁴ chegam até o ensino da língua materna,

¹² Teoria proposta por Roman Jakobson e vigente na década de 70 que concebia a língua como instrumento de comunicação, do ponto de vista linguístico. A língua era, portanto, “um código através do qual se enviavam mensagens de emissores para receptores, com funções variadas, conforme a ênfase dada a um dos elementos do circuito da comunicação” (JAKOBSON, 1976 *apud* BEZERRA, 2005, p. 44).

¹³ A disciplina também foi instituída pela Lei nº 5.692/71 que, segundo Proença Filho (1973, p. 13), propõe o abandono do “ensino verbalístico e academizante para partir vigorosamente para um sistema educativo de 1º e 2º graus, voltado para as necessidades do desenvolvimento [...], abandono do ensino meramente propedêutico pela adoção de um processo que valoriza progressivamente o estudante”.

¹⁴ A Linguística Aplicada com a vertente da Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso chega até a escola como consequência da introdução das ciências

propiciando um olhar para outros aspectos (linguísticos e extralinguísticos). Desde então, as interferências dessas áreas, no componente curricular de Língua Portuguesa, têm sido significativas e diversas, sobretudo, com as vertentes da Sociolinguística que considera a língua como fato social a partir da observação da variação linguística. Sob essa perspectiva, valorizam-se as variedades não padrão da língua e alerta-se sobre um preconceito social, o linguístico, vivenciado por falantes de tais variedades.

Contudo, de acordo com Neves (2000 *apud* BARROS, 2008), ainda hoje os efeitos dos conhecimentos linguísticos não se apresentam de forma clara, visto que há continuidade do ensino da gramática, ou por não se saber aplicá-los ou porque os professores não se percebem “capazes de libertar ou oprimir” (*ibidem*, p. 42). O fato é que a estrutura do ensino está fincada na tradição¹⁵, limitando a gramática ao conjunto de normas do “bem falar e escrever”, o que dificulta a desmistificação da língua como sistema fechado e imutável.

Nesse sentido, na medida em que a norma-padrão é prestigiada, são desprezadas as variações da língua, priorizando-se as normas eleitas pelas elites sociais.

2.3 As contribuições da Sociolinguística para o ensino

Como vimos, as concepções de língua mudaram – e continuarão a mudar – diante da incapacidade de conceitos e teorias que deem conta da complexidade do sistema linguístico, se se levar em consideração os diversos fatores que influenciam o construto linguístico do falante, razão esta que desencadeou os estudos da Sociolinguística que surgiu como reação às teorias estruturalista¹⁶ e gerativista¹⁷.

Foi a partir da Teoria da Variação, Sociolinguística Variacionista ou Teoria Laboviana que se consolidou a concepção de língua, essencialmente, social correlacionada à história do falante e que surgiu, *a priori*, para observar, descrever e explicar o fenômeno da variação linguística em seu contexto social, sem

linguísticas nos currículos de formação dos professores, nos cursos de Letras, a partir da década de 60 (MATÊNCIO, 2001).

¹⁵ Gramática Normativa, cujas raízes remontam à Antiguidade Greco-latina (BARROS, 2008, p. 43).

¹⁶ Teoria defendida por Saussure, o qual postulava que a linguagem está subordinada ao pensamento, sendo a linguagem capaz de dar forma ao pensamento (BERNARDINO, 2009).

¹⁷ Teoria defendida por Noam Chomsky, o qual desenvolveu a Gramática Gerativa concebendo a linguagem como produto de uma faculdade própria de um órgão interno, sendo, portanto, inata ao homem (BERNARDINO, 2009).

necessariamente, abranger o ensino. Contudo, os estudos de base sociolinguística difundiram-se delimitando espaços para sua aplicação, estendendo-se ao ensino.

Hoje, se a escola é capaz, mesmo que timidamente, de refletir de forma mais aprofundada sobre os aspectos linguísticos é devido às importantes contribuições da Sociolinguística, entre as quais é destacada como premissa a heterogeneidade linguística. O caráter heterogêneo, sem dúvida, é o marco dessa ciência linguística e o que direciona para melhorias no ensino da língua.

Para Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 10), a Sociolinguística trouxe grandes contribuições para a educação, sendo importante destacar:

a) a consistência de conceitos básicos para o tratamento adequado dos fenômenos variáveis; b) reconhecimento da variedade de normas brasileiras; c) estabelecimento das semelhanças entre “norma culta” e “norma popular”, apesar dos estereótipos percebidos pela maioria dos falantes.

De fato, como vimos anteriormente, o ensino de língua passou por mudanças significativas, sendo refletidas nos conceitos, concepções e percepções em relação à abordagem da variação linguística em sala de aula. Noções de certo e errado, por exemplo, assumem certa relatividade, visto que há de se considerar que a língua possui uma estrutura lógica e organizada, seja ela estigmatizada ou elitizada, o que outrora não se concebia quando se tomava como referência apenas o padrão normativo da língua.

Sob esse aspecto, Mollica (2012, p. 13) considera que

Os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção do erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima.

De forma resumida, a autora afirma que a aplicação dos estudos sociolinguísticos contribui para a mudança de atitudes e comportamentos discriminatórios que reforçam os preconceitos linguísticos ainda tão presentes na sociedade. Práticas pedagógicas que partem do uso real da língua em sala de aula para o ensino das formas linguísticas mais prestigiadas podem facilitar a aprendizagem do aluno e a comunicação entre professor e aluno, além de colaborar para a amenização da exclusão social decorrente da linguagem.

Reconhecendo tais características, Bortoni-Ricardo (2005) denominou de Sociolinguística Educacional propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham como objetivo o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem de língua materna por meio de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes.

Uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial compreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas de trocas de identidade negativas entre alguns alunos e seus professores. (ERICKSON, 1987 *apud* BORTONI-RICARDO, 2005, pp. 118-119)

Essa pedagogia não desconsidera o ensino da variante culta da língua, mas apresenta ao aluno a diversidade linguística presente em sala de aula, sem priorizar uma ou outra variedade. De acordo com a autora, o objetivo dessa pedagogia é proporcionar ambientes de aprendizagem que possibilitem a participação dos alunos a partir do contato entre culturas e saberes que se afirmam e são transmitidos nesse processo de interação. Dessa forma, entende-se que adotar uma pedagogia culturalmente sensível é acolher o aluno sem descaracterizar sua cultura adquirida em casa e nos demais ambientes de convívio social. É, portanto, respeitar sua forma de ser e agir.

Nesse sentido, percebe-se que interessa à sociolinguística não somente investigar a variação linguística a partir dos aspectos internos e externos à língua, mas também orientar para o desenvolvimento de estratégias ou pedagogias sensíveis às diferenças culturais e identitárias dos alunos.

O ponto de partida da sociolinguística educacional não é a descrição da variação *per se*, mas sim a análise minuciosa do processo interacional, na qual se avalia o significado que uma variante assume. A atenção do estudioso tem de estar voltada para os padrões de emprego da variação e os significados que essa tem no processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 132)

Para a autora, a sociolinguística educacional “não se esgota na descrição da variação e divulgação dos resultados obtidos” (*ibidem*, p. 130). Uma gramática de cunho variacionista, por exemplo, não resultaria em melhorias no ensino e aprendizagem da língua, visto que a questão não é a substituição de uma gramática

por outra, mas a mudança de postura dos indivíduos envolvidos no processo educacional: escola e sociedade (BORTONI-RICARDO, 2005).

Para a implementação da sociolinguística educacional, Bortoni-Ricardo (2005) aponta seis princípios fundamentais que resumem as contribuições da sociolinguística:

O PRIMEIRO PRINCÍPIO a se considerar é que a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo mais coloquial –, mas sim em seus estilos formais, monitorados. [...] O SEGUNDO PRINCÍPIO relaciona-se ao caráter sociossimbólico das regras variáveis. [...] O TERCEIRO PRINCÍPIO refere-se à inserção da variação sociolinguística na matriz social. [...] De acordo com o QUARTO PRINCÍPIO, os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. [...] No QUINTO PRINCÍPIO, postulamos que a descrição da variação na sociolinguística educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula. [...] O SEXTO PRINCÍPIO refere-se ao processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete. (pp. 130-133)

A prática de tais princípios aponta para melhorias contínuas no ensino da língua, considerando a relevância da aprendizagem dos estilos monitorados no ambiente escolar quando este estimula a reflexão dos aspectos sociolinguísticos.

Como vimos, as contribuições da sociolinguística para o ensino são inúmeras e relevantes para os documentos que fundamentam o ensino, visto que são reformulados considerando a diversidade linguística e os contextos de letramento¹⁸.

2.4 O ensino de língua e os documentos oficiais

A discussão se estende quando se questiona: “que língua a escola ensina ou deve ensinar?” ao se fazer referência ao próprio português. Esse tipo de questionamento deve-se ao fato da escola ter vivenciado mudanças no ensino da língua portuguesa desde o processo de colonização linguística e, conseqüentemente, tentado adaptar-se a novas funções sociais diante das diversidades, o que não significa que a escola esteja preparada para atender às necessidades socioculturais.

¹⁸ Termo usado no Brasil em 1986 por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” e incorporado na educação para se referir à condição ou estado daquele que está alfabetizado e que domina a leitura e a escrita. (GRANDO, 2012)

Diante dessas necessidades, o Ministério da Educação publicou, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, nos volumes referentes ao ensino de língua portuguesa, trazem reflexões sobre a variedade linguística, reconhecendo a heterogeneidade linguística. A concepção de língua adotada pelos PCNs considera, portanto, seu caráter social.

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade única que se constitui de muitas variedades. [...] A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (BRASIL, 1997, p. 29)

Como já mencionado anteriormente, o aluno/falante já chega até a escola carregando uma “bagagem linguística” adquirida durante sua trajetória de vida ao perpassar pelos diversos ambientes de convivência, principalmente, o familiar. Portanto, há de se levar em consideração os fatores responsáveis pela construção da identidade linguística do aluno. Isso é aceitar a variedade linguística, o oposto é ser agente propulsor de preconceitos que, para Bagno (2006), “fazem com que a criança que chega à escola falando PNP seja considerada uma ‘deficiente’ linguística, quando na verdade ela simplesmente fala uma língua diferente daquela que é ensinada na escola” (p. 28).

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da interação comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é adequação da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (BRASIL, 1997, p. 26)

Refletir as diferenças em todos os âmbitos e apropriar-se das circunstâncias reais é fazer-se entender que, assim com as experiências de vida são individuais, as formas de falar também são diferentes. A escola é, sem dúvida, espaço propício para esse tipo de reflexão, contudo precisa permitir que outras formas de expressão, que fogem do modelo padrão da língua, sejam possíveis e, consecutivamente,

apresentar a importância das demais gramáticas, além da normativa, nos contextos sociais (formais/informais).

“Saber gramática” não é pressuposto de saber escrever, tampouco saber relacionar ideias. Para Antunes (2007, p. 51), “a gramática, sozinha, é incapaz de preencher as necessidades interacionais de quem fala, escuta, lê ou escreve textos”, ou seja, deter-se ao ensino da gramática, apenas, é, talvez, formar mentes conhecedoras de morfologia, fonética/fonologia, sintaxe e demais áreas da gramática normativa. Em contrapartida, a funcionalidade da língua e suas relações socioculturais serão lacunas incompreendidas pelos usuários da língua, perpetuadas por gerações que desconhecem outras formas de falar.

Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral, quando o faz, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos – por não ser coincidente com a variação linguística de prestígio social, com a esperança de evitar que escrevesse errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada. (BRASIL, 1997, p. 48)

Os PCNs destacam que o aluno deve escolher sua forma de falar, sendo capaz de se adaptar às situações comunicativas de interlocução na sociedade:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falarem certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa [...] a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1997, p. 31)

Em concordância com os PCNs, a BNCC¹⁹ (Base Nacional Comum Curricular) orienta que a variação linguística deve ser tema trabalhado no ensino da língua como objeto de reflexão, uma vez que envolve valor social quando se distingue variedade de prestígio e variedade estigmatizada:

¹⁹ Documento normativo homologado em 2017 que organiza e define diretrizes que norteiam todas as etapas da Educação Básica Nacional no que se refere ao currículo, buscando dialogar com os demais documentos oficiais de orientação curricular, bem como atualizá-los de acordo com as necessidades educacionais. (GOMES, 2019)

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2017, p. 79)

Apesar da proposta da BNCC quanto à abordagem da variação linguística, encontram-se no documento poucas referências ao tema. No “Eixo da Análise Linguística/Semiótica”, por exemplo, propõe-se, de maneira geral, aos anos finais do ensino fundamental:

- 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, 2017, p. 81)

Percebe-se que a abordagem da variação linguística para o ensino de Língua Portuguesa proposta pela BNCC é simplista quando se limita a alguns fragmentos sobre um assunto que requer orientações e reflexões – que o próprio documento menciona – mais sérias e profundas, considerando que abrange valores socioculturais e que, portanto, atinge pessoas.

Por outro lado, percebe-se que a visão sociolinguística dos PCNs ratifica a pluralidade sociocultural presente na sociedade e, a escola, como espaço de disseminação de conhecimentos, precisa estar atenta para que não se torne espaço de discriminação, inibição e/ou ocultação de cultura. Valores como respeito e liberdade de expressão cultural devem ser premissas para um âmbito de aprendizagem, de construção, desconstrução, troca e amadurecimento de conhecimento.

2.5 O preconceito linguístico: a não aceitação da variação linguística

Muitas são as vítimas desse tipo de discriminação, denominado preconceito linguístico ou preconceito social que tem se instaurado na sociedade e em sala de aula e, em muitos casos, explícitos em atitudes e/ou expressões verbais, nas rotulações da forma “certa” ou “errada” de se falar.

Para Reis e Barbosa (2013, p. 381), “o preconceito linguístico é, na verdade, um disfarce do preconceito social, pois não é apenas a linguagem da pessoa que é discriminada, mas sim a própria pessoa, pela sua situação econômica, geográfica, cor de pele, etc.”. Tal discriminação ocorre quando se concebe apenas uma forma usual da língua (norma culta ou padrão), sem aceitar as demais formas linguísticas e os aspectos envolvidos da história de vida do falante.

Se a pedagogia da língua replica “que há uma e somente uma língua correta e eficaz a todas as circunstâncias de interação, que se define como norma” (CAMACHO, 2001, p. 68) o problema alcança dimensão maior. Percebe-se então que se trata de um problema que pode ser amenizado ou estimulado nos ambientes sociais. Nesse contexto, a escola tem papel fundamental, visto que é espaço de interação e disseminação de ideologias. Contudo, Bagno (2008) adverte que se esses espaços evidenciam o mito ideológico da superioridade do português-padrão ou norma culta imposta pela gramática normativa, o preconceito linguístico é fortalecido. Inclusive, o autor apresenta oito mitos e os exemplifica com fatos reais propagados diariamente pelos falantes da língua e meios de comunicação, dentre eles é válido mencionar o 7º: “é preciso saber gramática para falar e escrever bem” (p. 62). Este e os demais mitos só ressaltam a veracidade do problema, bem como sua intensidade nos diversos contextos sociais.

2.6 O livro didático e a escola

A escola, no ensino da língua materna, não deve admitir que haja uma forma linguística mais ou menos importante, ou que uma seja superior a outra. Exigir do falante o uso de apenas uma forma linguística é perpetuar o ensino de um único português (europeu), apresentado pela gramática normativa e que ainda tem sido difundido, mesmo que sutilmente, nos livros didáticos. Apesar do Ministério da Educação orientar, através do Guia do Livro Didático, sobre a importância de se refletir a heterogeneidade sociocultural da língua, reconhece que as coletâneas ainda estão vinculadas a um ensino voltado para a gramática normativa que supervaloriza a modalidade escrita da língua.

Embora as coleções apresentem, em alguns volumes, textos que trazem exemplos de variedades regionais, eles não são suficientes para mostrar a diversidade de registros, estilos e variedades do Português. Observa-se o

predomínio da norma culta, com pouca exploração das demais variedades linguísticas do Português. Não há, também, representatividade de textos das diferentes esferas (literárias, jornalísticas, publicitárias, etc.) produzidos nas diferentes regiões geográficas do Brasil. Dessa forma, contempla-se pouco a heterogeneidade sociocultural brasileira quanto a faixa etária, etnia, gênero, classe social e diferenças entre as regiões. (BRASIL, 2016, p. 30)

Percebe-se que é instaurada no livro didático, de forma sutil, uma política linguística quando valoriza um sentido (a norma culta) e dá pouco espaço, ou nenhum, a outros sentidos (às demais variedades linguísticas), o que pode caracterizar o silenciamento da variação linguística no livro didático.

3 O LIVRO DIDÁTICO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Neste capítulo, apresentaremos algumas concepções acerca do livro didático e em seguida abordaremos as principais políticas públicas para o livro didático no Brasil, desde a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) até as mais recentes políticas criadas pelo Ministério da Educação (MEC), tendo ênfase o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), visto que este é o responsável pela distribuição dos livros didáticos às escolas públicas de ensino fundamental do país.

Em consonância com o objetivo geral desta pesquisa, serão apresentados ainda os critérios de avaliação dos livros didáticos de Língua Portuguesa como forma de refletir a articulação, ou não, entre políticas curriculares e materiais didáticos.

3.1 Concepções sobre o livro didático

Historicamente, o livro didático se constitui como ferramenta importante na formação cultural e científica dos alunos, já que, muitas vezes, é o único material didático acessível ao aluno e ao professor. E, durante muito tempo, foi visto como meio de assegurar a aquisição de conhecimentos (SOARES, 1996), o que não é desconsiderado, porém, não é o único instrumento no processo de ensino e aprendizagem. No universo escolar, há outros materiais e fontes de informação que coexistem com o livro didático, como: recursos audiovisuais, enciclopédias, softwares e aplicativos didáticos, Internet, entre outros, mas continua desempenhando papel fundamental na construção dos saberes sistematizados.

Para Stray (1993 *apud* RONSEN, 2013, p. 13) o livro didático pode ser compreendido como um produto cultural de composição híbrida, onde se cruzam “a cultura, a pedagogia, a produção editorial e a sociedade”. De fato, o processo de elaboração do livro didático envolve uma relação de personagens e fatores que buscam contemplar as realidades culturais do país, bem como assegurar o objetivo da escola em socializar os saberes sistematizados. Sob essa perspectiva, Lajolo (1996, p.04) confirma que os livros didáticos “são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável”, sendo, portanto, fundamental elencar critérios de análise para a escolha do livro didático, uma vez que aos livros didáticos são atribuídas funções

importantes no processo de ensino e aprendizagem que influenciam na avaliação da qualidade do ensino.

Sobre as funções e conceitos atribuídos ao livro didático, Soares (1984, pp. 53-54) afirma que

Muitos e vários olhares vêm sendo lançados sobre o livro didático nos últimos anos: um olhar pedagógico, que avalia qualidade e correção, que discute e orienta a escolha e o uso; um olhar político, que formula e direciona processos decisórios de seleção, distribuição e controle; um olhar econômico, que fixa normas e parâmetros de produção, de comercialização, de distribuição. Avaliar qualidade e correção, orientar escolha e uso, direcionar decisões, fixar normas... São olhares que prescrevem, criticam e denunciam.

Grande parte das críticas destinadas ao livro didático, diz respeito à superficialidade na abordagem de temas e conteúdos que não abrangem as diversidades culturais, sociais e políticas, limitando a produção científica. Por essa razão, Lajolo e Zilberman (1999, p. 204) acreditam que existe uma depreciação em torno dos livros didáticos quando comparados às produções literárias e científicas:

Apesar de ilustre, o livro didático é o primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou eles ficam superados, dados os progressos da ciência a que se refere, ou os estudantes o abandonam, para avançar em sua educação. Sua história é das mais esquecidas e minimizadas, talvez porque os livros didáticos não são conservados, suplantando seu prazo de validade.

3.2 Breve histórico de políticas públicas para o livro didático

De acordo com Silva (2012), a história do livro didático no Brasil remonta ao período imperial, quando as primeiras escolas públicas foram instaladas no país com a implantação das Escolas de Primeiras Letras em 1827, sendo utilizado de forma mais sistemática, principalmente, a partir da criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Neste período, a educação ainda era privilégio de uma minoria elitizada que tinha como referência cultural a Europa, sendo os livros didáticos importados de países europeus. Além do mais, apesar da invenção da imprensa no final do século XV, a imprensa brasileira “não oferecia ainda boas condições para a produção e publicação de livros didáticos no século XIX” (SILVA, 2012, p. 808). Tratava-se, portanto, de uma mercadoria lucrativa que representava ideologias de determinados

grupos sociais, o que não significa que, atualmente, os livros didáticos contemplam a realidade social das escolas brasileiras, mesmo sendo escolhidos democraticamente pelos professores.

Somente na década de 30 iniciou-se a produção nacional de livros didáticos em pequena escala, como reflexo de algumas mudanças no contexto sociopolítico e educacional.

Assim, a história do livro didático no Brasil percorreu um longo processo de criação e desenvolvimento que, para Freitag, Motta e Costa (1989, p. 11), não passaria “de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que sucedem a partir de 1930” e que se intensificaram na década de 90, conforme registro dos principais marcos históricos:

3.2.1 Instituto Nacional do Livro (INL)

Em 1929, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), o primeiro órgão criado pelo Estado para legislar, especificamente, sobre políticas do livro didático com o intuito de legitimar o livro didático e auxiliar no aumento da produção, uma vez que foi responsável pela organização e publicação da Enciclopédia Brasileira e do Dicionário de Língua Nacional, o que contribuiu, significativamente, para a expansão das bibliotecas públicas e para uma identidade cultural própria. Todavia, o funcionamento deste órgão ocorreu somente em 1934 (DI GIORGI *et al.* 2014).

3.2.2 Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)

De acordo com Mantovani (2009), a primeira política de legislação, controle de produção, importação e circulação do livro didático no Brasil foi estabelecida por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/1938, quando o Estado instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), composta inicialmente por sete membros indicados pelo Presidente da República e, posteriormente, com o Decreto-Lei nº 1.177, de 29 de março de 1939, a CNLD foi acrescida para doze membros. Entre suas principais finalidades, cabia à comissão examinar, atribuir julgamento favorável ou não à autorização do uso do livro didático. Para Bomeny (1984, p. 33), “essa comissão tinha muito mais a função de um controle político e ideológico do que propriamente uma função didática”, visto que os critérios de análise atendiam aos

interesses da classe dominante e à visão de mundo dos dirigentes políticos da época. Havia critérios também quanto à língua portuguesa, sendo negada a autorização do uso livro didático que apresentasse as seguintes características, de acordo com o Art. 21 do Decreto-Lei nº 1.006:

- a) que esteja escrito em **linguagem defeituosa**, quer pela incorreção gramatical quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de **termos ou expressões regionais ou da gíria**, quer pela obscuridade do estilo;
- b) que apresente o assunto com erros de natureza científica ou técnica;
- c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os **preceitos essenciais da higiene da visão**. (BRASIL, 1938) (grifo nosso)

O Art. 5º desta mesma norma estabelecia que a escolha do livro didático, de uso autorizado e de veiculação nas escolas pré-primárias e primárias, era restringida aos diretores, enquanto que, somente nas escolas normais, profissionais e secundárias, a escolha de livros para uso dos alunos era livre aos professores. Em 1945, através do Decreto-Lei nº 8.460 que consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, este artigo foi alterado, restringindo ao professor a escolha dos livros didáticos em todos os níveis escolares.

Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos determinados livros para cada grau ou ramo de ensino, nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado. (BRASIL, 1945)

3.2.3 Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED)

Romanelli (1978) afirma que nas décadas de 1960 e 1970 houve várias alianças entre os governos americano e brasileiro, interessando às políticas públicas para o livro didático os acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), chamados de MEC/USAID, permitindo a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), cuja finalidade era “incentivar, orientar, coordenar e

executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos” (BRASIL, 1966), conforme definido no Art. 1º do Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966.

Em 1967, foi assinado o convênio de publicações técnicas, científicas e educacionais entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Sindicato dos Editores de Livros (SNEL) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), cujo objetivo era distribuir livros aos estudantes brasileiros nos três de ensino (primário, secundário e superior). Tal acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para alcançar a meta de distribuição gratuita de livros: 51 milhões em três anos.

3.2.4 Fundação Nacional do Material Escolar (Fename)

Por meio da Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, foi instituída a Fundação Nacional de Material Escolar (Fename) que, em seu Art. 3º, especifica sua finalidade básica: “produção e distribuição de material didático de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, produção e preço” (BRASIL, 1967). Trata-se de medida que substituiu a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME), criada em 1956 pelo Ministério da Educação e Cultura, cujo objetivo era também voltado para a produção dos materiais escolares e obras de consulta aos estudantes. Todavia, de acordo com matéria da *Revista MEC* n. 41, de 1968, a Fename se diferenciava da CNME por buscar a ampliação da produção e distribuição do material escolar:

Nasce a Fename dotada de disposições que lhe permitem, no campo de produção e da distribuição do material escolar, uma ação mais ampla que a sua antecessora CNME, cujas limitações de natureza legal, não permitiam acompanhar o crescimento das solicitações do mercado consumidor do País, no setor escolar. (p. 30)

A Fundação, sem fins lucrativos, distribuía os materiais didáticos a preço de custo nos postos de distribuição do país, funcionando como “regulador de preços nos mercados livreiros dos grandes centros” (*Revista MEC*, 1968, n. 42, p. 36), buscando, dessa forma, alcançar o objetivo do governo: baratear o material didático. Porém, segundo Hofling (2001), a Fename não dispunha de organização administrativa e nem recursos financeiros suficientes para efetivar tal propósito, o

que motivou, em 1970, a implantação do sistema de coedição com editoras nacionais por meio da Portaria Ministerial nº 35, de 11 de março de 1970.

3.2.5 Programa do Livro Didático (PLID)

De acordo com Fonseca (2003), em 1971, a COLTED foi extinta e a partir de então foram transferidas as atribuições administrativas e de gerenciamento de recursos financeiros ao Instituto Nacional do Livro (INL), conforme estabelecido pelo Decreto nº 68.728, de 9 de junho de 1971. Juntamente com as editoras nacionais, o INL passou a promover a coedição dos livros didáticos e criou o Programa do Livro Didático (PLID), que abrangeu todos os níveis de ensino através do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM), Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (PLIDES) e Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (PLIDESU).

Por meio do Decreto 77.107, de 4 de fevereiro de 1976, a responsabilidade de coedição e distribuição de livros didáticos passou a ser da Fename. Os recursos eram provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das Unidades de Federação, porém, insuficientes para atender toda a rede pública de ensino fundamental, o que provocou a exclusão da maioria das escolas municipais do programa.

3.2.6 Fundação de Assistência ao Estudante (FAE)

Segundo Carmagnani (1999), a década de 80 é marcada por medidas governamentais significativas voltadas para o desenvolvimento de programas de apoio ao estudante, como é o caso da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), criada em 1983 em substituição à Fename, com a finalidade de “assegurar os instrumentos e condições de assistência educacional nos níveis de formação pré-escolar e de 1º e 2º graus”, conforme disposto no Art. 3º da Lei 7.091, de 13 de abril de 1983.

A Fundação incorporou e executou, então, alguns programas governamentais que visavam a melhoria de qualidade, tais como: o Programa do Livro Didático (PLIDEF) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que proviam, além do material escolar e da alimentação, bolsas de estudo, entre outros.

3.2.7 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Através do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático em substituição ao PLID – permanecendo sob a execução da FAE –, tendo a finalidade de “distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º grau”, conforme disposto em seu Art. 1º. De acordo com as considerações do documento, a criação do PNLD foi baseada em alguns propósitos: “universalização e melhoria do ensino [...], valorização do magistério, inclusive mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático; [...] e reduzir os gastos da família com educação” (BRASIL, 1985).

Tendo em vista seus ambiciosos propósitos, o PNLD gerou diversas mudanças que contribuíram para que a seleção e distribuição dos livros didáticos ocorressem de forma ainda mais ampla. Entre as mudanças ocorridas, é importante destacar: a avaliação do livro didático realizada pelos professores; a reutilização do livro didático, visando a conservação e evitando descartes, além de possibilitar a implantação de banco de livros didáticos; fim da participação financeira dos estados (Portal do FNDE).

Apesar da política de reutilização de livros didáticos visar também a redução de gastos do governo, a distribuição dos livros foi comprometida, em 1992, devido às limitações orçamentárias, causando a diminuição do público atendido pela distribuição dos livros que passou a abranger apenas as séries iniciais do ensino fundamental (CHAMMA, 2007).

De acordo com os registros históricos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 1993, por intermédio da Resolução CD FNDE nº 6, foi definido um fluxo regular de verbas destinadas à aquisição e distribuição de livros com o intuito de atender, gradativamente, todos os alunos da rede pública de ensino. Neste mesmo ano, e se estendendo a 1994, a FAE, juntamente com o MEC e a UNESCO, constituiu uma comissão formada por professores para definir critérios para avaliação dos livros didáticos e com base nessa avaliação elaborou-se o Guia de Livros Didáticos, um documento de auxílio, ao professor, na escolha dos livros didáticos mais adequados para o ensino-aprendizagem na escola. A primeira avaliação dos livros inscritos no PNLD ocorreu em 1996 e contemplou os livros de 1ª a 4ª série, tendo como produto o Guia de

Livros Didáticos – PNLD 1997. Esse procedimento avaliativo foi aperfeiçoado e é aplicado até os dias atuais, sendo excluídos do Guia os livros didáticos que apresentam “erros conceituais, inadequações metodológicas, preconceitos e discriminações” (VENTURI, 2004, p. 66).

Em 1997, a FAE foi extinta e sua responsabilidade na política de execução do PNLD transferida para o FNDE. Desde então, o programa ampliou o atendimento a todos os alunos no ensino fundamental da rede pública e o MEC passou a adquirir livros didáticos de alfabetização, História, Geografia, Estudos Sociais, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa.

O histórico do Programa mostra que, desde seu funcionamento, embora tenha passado por reformulações, o PNLD tem preservado características essenciais seja a partir da abrangência do atendimento ao aluno, seja por meio da permanente avaliação pedagógica dos livros didáticos inscritos no PNLD que resultam na publicação dos guias. O quadro abaixo sumariza essa evolução.

Tabela 2 - Resumo de medidas e efeitos sobre a política nacional do livro a partir do PNLD

1985	Decreto nº 91.542/85	Institui o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), executado através da FAE, para análise e distribuição das obras.
1994	Publicado o documento <i>Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos – 1ª a 4ª séries</i>	São discutidos e expostos por especialistas critérios para a análise sistemática de livros didáticos, visando à distribuição futura de obras de melhor qualidade às escolas. O documento demonstrou que o MEC vinha distribuindo livros com erros conceituais, conteúdos desatualizados e veiculação de preconceitos.
1996	Iniciada a avaliação pedagógica oficial dos livros didáticos, nos moldes como ocorre atualmente	Os livros do ensino fundamental são avaliados por especialistas (em tese, conforme critérios definidos no documento de 1994) antes de serem distribuídos às escolas públicas pelo PNLD.
		Extingue-se a FAE, suas funções sendo

1997	Medida Provisória nº 1.549-27/97	incorporadas ao FNDE, inclusive a execução do PNLD, que passa a abranger as então oito séries do ensino fundamental.
2003	Resolução CD/FNDE nº 38/03	Institui o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) em escala piloto, nos moldes do PNLD.
2005	Portaria MEC nº 2.963/05	Institui normas a FNDE, autores/editores, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e escolas, quanto a sua participação nos programas de livros didáticos. Por exemplo, veda-se a autores/editoras o oferecimento de vantagens, para escolas e professores, que possam induzir a adoção de obras.
2007	Portaria MEC nº 07/2007	Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos Programas do Livro.
2007	Resolução CD/FNDE nº 18/2007	É regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).
2009	Resolução CD/FNDE nº 51/2009	Regulamenta o PNLD para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA);
	Resolução CD/FNDE nº 60/2009	O PNLD absorve o PNLEM.
2010	Decreto nº 7.084/2010	Disciplina a avaliação oficial de livros nos diversos programas. Por exemplo, prevê a possibilidade da aprovação de livro se corrigidas as falhas apontadas nos pareceres de seus avaliadores, desde que pequenas e que não comprometam o conteúdo da obra.
		Sistematização e consolidação do modelo

2011	Resolução 02/2011	de verificação de qualidade e cálculo de multas por não conformidades físicas de materiais didáticos, a serem aplicados nos contratos administrativos de execução dos programas e projetos educacionais, contratados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e dá outras providências.
	Resolução 40/2011	Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo.
2012	Edital para formação de parcerias	Estruturação e operação de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais a usuários da educação nacional.
	Resolução 42/2012	Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica.
2017	Decreto nº 9.099/2017	Dispõe sobre o PNLD.
2018	Resolução 15/2018	Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do PNLD.

Fonte: Mori e Curvelo (2013); Portal FNDE (MEC).

É importante ressaltar que este trabalho não adentrará aos critérios de avaliação dos diversos livros didáticos utilizados no ensino fundamental, mas apenas ao livro de Língua Portuguesa, visto que este é o objeto de estudo desta pesquisa.

3.3 A seleção do livro didático de Língua Portuguesa

Para a seleção do livro didático de Língua Portuguesa, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) estabelece critérios eliminatórios que contemplam quatro eixos de ensino: leitura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos, sendo que para cada eixo são especificados alguns quesitos relativos à: natureza do material textual, leitura, produção de textos escritos, ao trabalho com a oralidade e

com os conhecimentos linguísticos, sendo excluídas do Programa as obras didáticas que não apresentarem compatibilidade com os critérios especificados no quadro abaixo:

Tabela 3 - Critérios para o componente curricular de Língua Portuguesa

CRITÉRIOS	DEVER DA COLETÂNEA
I. Relativos à natureza do material textual	<ul style="list-style-type: none"> - estar isenta tanto de fragmentos sem unidade de sentido quanto de pseudotextos redigidos com propósitos exclusivamente didáticos; - ser representativa da heterogeneidade própria da cultura e da escrita — inclusive no que diz respeito à autoria, a registros, estilos e variedades (sociais e regionais) linguísticas do Português —, de forma a permitir ao estudante a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos, pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem; - ser adequada — do ponto de vista da extensão, da temática e da complexidade linguística — ao nível de escolarização em jogo; - incluir, de forma significativa e equilibrada em relação aos demais, textos da tradição literária de língua portuguesa (especialmente os da literatura brasileira); - incentivar professores e estudantes a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro didático.
	- encarar a leitura como uma situação de

<p>II. Relativos à leitura</p>	<p>interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada;</p> <ul style="list-style-type: none"> - respeitar as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários; - desenvolver estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o estudante a atingir.
<p>III. Relativos à produção de textos escritos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - considerar a escrita como uma prática socialmente situada, propondo ao estudante, portanto, condições plausíveis de produção do texto; - abordar a escrita como processo, de forma a ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção e na revisão e reescrita dos textos; - explorar a produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado; - desenvolver as estratégias de produção escrita relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o estudante a atingir.
	<ul style="list-style-type: none"> - recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos; - valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas,

IV. Relativos ao trabalho com a oralidade	situando, nesse contexto sociolinguístico, o ensino das normas urbanas de prestígio; - propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco.
V. Relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos	- abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situações de uso, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral; - considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico; - estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados.

Fonte: Guia de Livros Didáticos, 2016 (adaptado)

Apesar de percebermos que alguns deveres das coletâneas contemplam as variedades linguísticas, nossa preocupação é saber se a abordagem dessa temática, de fato, ocorre e/ou transcorre pelos quatro eixos de ensino, tendo em vista que é importante que o ensino de língua materna esteja sempre vinculado a uma reflexão sobre o vasto panorama linguístico em que todos estamos envolvidos (SILVA, 2016).

O Ministério da Educação, por meio do Guia do Livro Didático, já nos antecipa a resposta quando traz para consulta a análise dos diferentes eixos didáticos, que será confirmada, ou não, na análise dos livros didáticos no último capítulo deste trabalho.

4 METODOLOGIA

4.1 O tipo de pesquisa

Com o objetivo de verificar de que forma as variedades linguísticas do Português são abordadas na Coleção *Português: linguagens* e pelos professores das escolas municipais de Parauapebas, optou-se, neste trabalho, pela pesquisa quali-quantitativa com caráter analítico-descritivo, visto que busca compreender os fenômenos específicos mediante descrições.

Segundo Neves (1996, p. 01),

[...] a pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social.

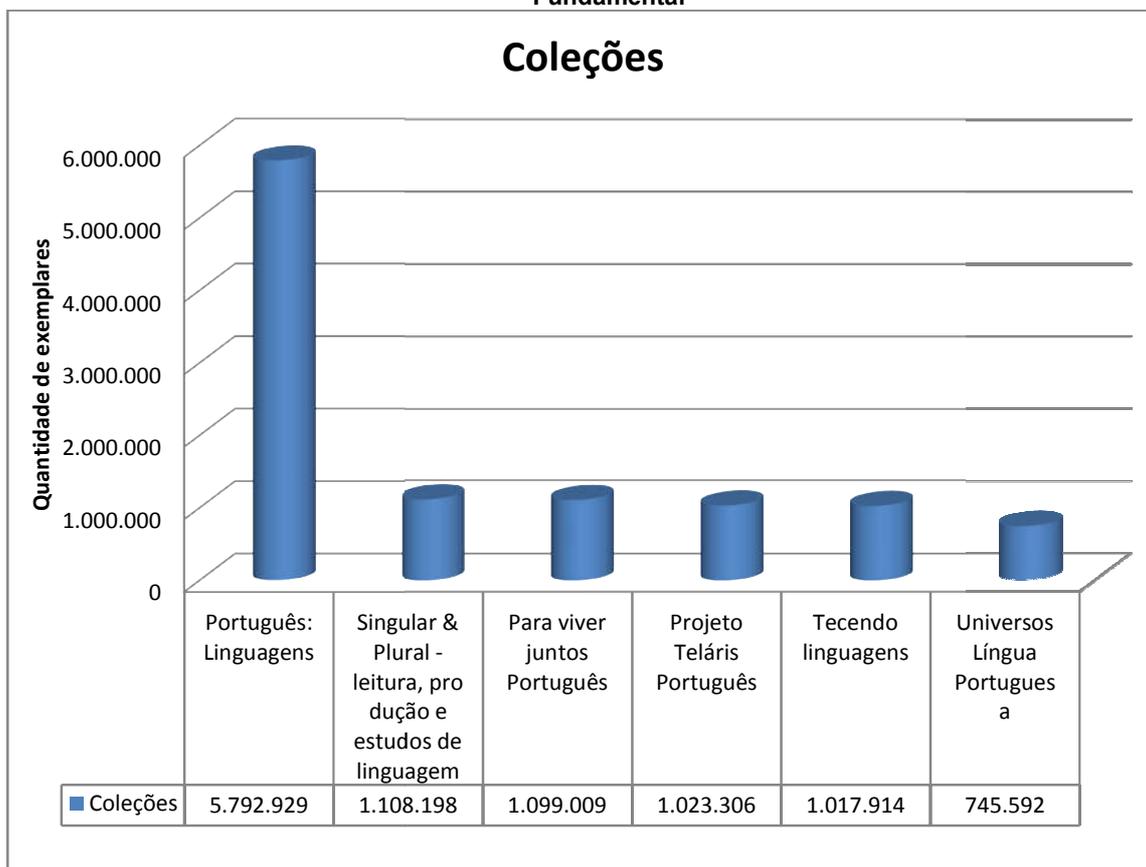
Por ser tratar de investigação que propõe análise de questões sociolinguísticas, envolvendo percepções e concepções acerca da variação linguística, compreende-se que seria difícil, para a pesquisa de natureza quantitativa apenas, quantificar o que não se consegue explicar, mas apenas descrever, por essa razão, optou-se também pela abordagem qualitativa.

4.2 A escolha do *corpus*

4.2.1 Motivo primeiro: a representatividade

É importante salientar que das 21 (vinte e uma) coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa (anos finais do Ensino Fundamental) submetidos à análise no PNLD 2017 apenas 06 (seis), equivalente 28,6%, foram aprovadas, entre elas a Coleção *Português: linguagens* que, por sinal, foi a mais distribuída às escolas brasileiras para o triênio 2017/2018/2019, conforme dados extraídos do Portal do MEC:

Gráfico 01 – Coleções mais distribuídas pelo PNLD 2017 aos anos finais do Ensino Fundamental



Fonte: Portal do MEC (adaptado)

Outra razão diz respeito à representatividade da coleção nas escolas municipais de Parauapebas-PA, visto que, das 27 escolas de Ensino Fundamental, apenas duas escolas escolheram a Coleção *Projeto Teláris – Português*. Por essas razões, optou-se pela análise da Coleção *Português: linguagens*.

Tabela 4 - Informações das coleções de livros didáticos

Título da obra	Autores	Ano de publicação	Editora	Representatividade
<i>Português: linguagens (Coleção 2)</i>	Thereza Cochar Magalhães; William Roberto Cereja	2015	Saraiva	25 escolas utilizam (92,5%)
<i>Projeto Teláris – Português (Coleção 1)</i>	Ana Trinconi Borgatto; Terezinha Bertin; Vera Marchezi	2015	Ática	02 escolas utilizam (7,5%)

Fonte: elaborado pela autora

4.2.2 Motivo segundo: a diversidade cultural

A história do município de Parauapebas revela um processo de habitação marcado pela busca de oportunidades de emprego e melhores condições de vida ocasionada pela descoberta da província mineral de Carajás em 1988. Trata-se de uma cidade planejada, a princípio, para a edificação de um núcleo urbano que atenderia a mão-de-obra empregada para a construção da Estrada de Ferro Carajás que “liga o interior do Pará ao principal porto marítimo da Região Sudeste, em São Luís, no Maranhão, transportando principalmente minério e carga geral, além de passageiros” (VALE, 2008 *apud* VILLA VERDE, 2009, p. 03).

Conforme consta no Plano Municipal de Saneamento Básico de Parauapebas (2018), a riqueza da região atraiu muitos migrantes oriundos de diversas regiões do país (Maranhão, Goiás, Tocantins, Minas Gerais, São Paulo etc.), constituindo a história de uma cidade diversificada de culturas que conta com uma população estimada de 208.273 habitantes, de acordo com o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019. O fluxo migratório ainda acontece, porém com menor intensidade, tendo em vista que a maioria da população não somente trabalha na cidade, mas a adotou como lar.

Parauapebas completou 32 (trinta e dois) anos de emancipação em 10 de maio de 2020 e está localizada no sudeste do Pará, distante da capital Belém cerca de 687 km.

Figura 2 - Localização de Parauapebas



Fonte: Google imagens

4.3 Os critérios para análise e escolha do LD pelos professores

Para a escolha do livro didático utilizado nas escolas municipais de Parauapebas, a Secretaria de Educação (SEMED) elencou os seguintes critérios que nortearam os professores na escolha do livro didático de Português:

- a) Estética e apresentação;
- b) Encadeamento entre os anos;
- c) Conformidade ao nível dos alunos;
- d) Estratégias didáticas;
- e) Qualidade das informações;
- f) Estímulo à interação e autonomia;
- g) Manual do professor;
- h) Proposta interdisciplinar;
- i) Gêneros textuais;
- j) Sintonia com os gêneros previstos;
- k) Compreensão leitora;
- l) Produção oral e escrita;
- m) Análise linguística;
- n) Ortografia/acentuação;
- o) Sequência das atividades.

4.4 Instrumentos de coleta e etapas da pesquisa

A pesquisa está dividida em duas etapas. A primeira etapa da análise está voltada diretamente para o livro didático, no qual se observará desde sua estrutura até o tratamento dado à variação linguística, refletindo o olhar do autor. A segunda etapa é direcionada ao professor, visto que manuseia o LD e orienta os alunos a partir de sua compreensão. Logo, serão observadas a percepção e a tratativa do professor quanto à variação linguística em sala de aula.

4.4.1 Primeira etapa

A proposta desta etapa é analisar comandos de atividades dos livros didáticos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Coleção *Português: linguagens* (aprovada pelo PNLD para 2017-2019), sem priorização de seções, com intuito de verificar se há continuidade ou não da abordagem da temática proposta, totalizando quatro volumes.

Diante do objetivo apresentado, foram levantadas as seguintes questões de investigação: Como o livro didático propõe o trabalho com a variação linguística? As noções de certo e errado são explicitadas? Acontece processo de silenciamento? Como? Com as análises, pretende-se encontrar respostas aos questionamentos, tendo por base o caráter heterogêneo da língua e os sentidos produzidos ao se optar por uma forma linguística.

4.4.2 Segunda etapa

Nesta etapa pretendeu-se verificar a percepção do professor quanto à variação linguística em sala de aula e se são propostas reflexões acerca do assunto, seja na presença ou ausência da abordagem no livro didático. Para tanto, as respostas foram obtidas a partir do preenchimento de um questionário *on line* (Apêndice A) composto por perguntas abertas e fechadas criado através do aplicativo de gerenciamento de pesquisas chamado *Google Forms*, o qual gerou um link de acesso (<https://forms.gle/cf2jVzjYP2saYFz7>) que foi enviado à coordenação da SEMED de Parauapebas que em seguida compartilhou, via Whatsapp, com o grupo de professores de Língua Portuguesa, de 3º e 4º ciclos, lotados no município.

O formulário ficou disponibilizado no período de 1º a 30 de abril de 2020 e, apesar de ser compartilhado com aproximadamente 150 (cento e cinquenta) professores, participaram desta etapa apenas 39 (trinta e nove) professores de Língua Portuguesa das escolas municipais de Parauapebas, independente de serem lotados na zona rural ou urbana.

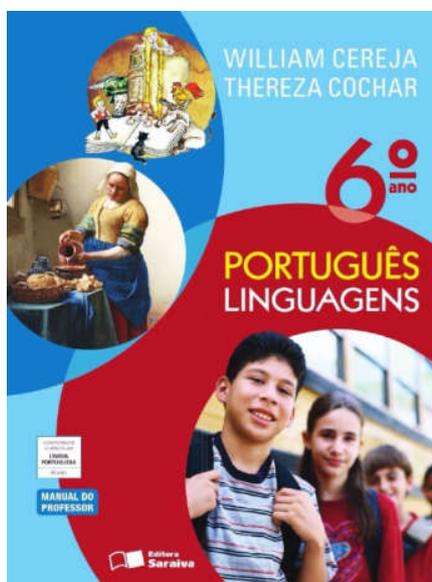
É importante informar que, *a priori*, esta etapa aconteceria presencialmente, porém, em decorrência da pandemia e distanciamento social provocados pelo novo coronavírus (COVID-19), houve a necessidade de repensar a estratégia de coleta de dados.

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Primeira parte da análise: o livro didático

Cada volume da coleção se estrutura em quatro unidades temáticas que se dividem em três capítulos que, por sua vez, organizam-se em torno de quatro eixos principais, conforme orientação do PNLD: leitura, produção de textos e conhecimentos linguísticos. Para cada eixo há seções (“Produção de texto”, “A língua em foco”, “Estudo do texto”) e subseções (“Semântica e discurso”, “Passando a limpo”), que se repetem nos capítulos, porém não são regulares em cada eixo. A subseção “Leitura expressiva do texto”, por exemplo, não é constante em todas as seções, sendo a que contempla o eixo oralidade.

Figura 3 - Capa do livro didático da Coleção Português: *linguagens* - 6º ano

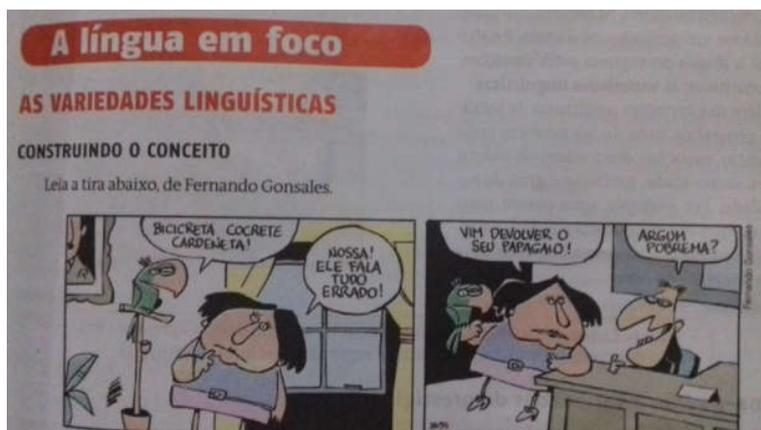


Fonte: Google imagens

5.1.1 Volume 01: 6º ano

Neste volume, toda a seção “A língua em foco” do capítulo 2, na unidade 1, é destinada à temática *variedades linguísticas*, havendo organização de subseções que conduzem o aluno à construção de conceitos. A subseção “Construindo o conceito” na página 39, por exemplo, tem início com uma tira seguida de exercícios que auxiliam o aluno na reflexão sobre a temática trabalhada.

Figura 4 - Seção "A língua em foco"



Fonte: Coleção Português: linguagens. 6º ano. 2015

Em seguida, são propostas as seguintes atividades sobre o texto:

1. O humor da tira é construído a partir das diferenças de uso da língua portuguesa. No 1º quadrinho, o papagaio fala algumas palavras que causam estranhamento à mulher.
 - a) Que palavras causam estranhamento à mulher?
 - b) Como provavelmente ela diria essas palavras?
2. Para que o leitor compreenda bem a tira, é necessário que ele tenha conhecimento sobre como os papagaios aprendem a falar. De que forma isso acontece?
3. No 2º quadrinho, a mulher procura o comerciante para devolver o papagaio.
 - a) Qual é a provável relação entre o homem e o papagaio?
 - b) A surpresa e a graça da tira estão na fala do comerciante. O que a fala revela?
4. Os modos de uso da língua frequentemente geram preconceitos, isto é, podem levar as pessoas a ser julgadas positiva ou negativamente. Considerando a situação, responda: Que outra razão pode ter levado a mulher a querer devolver o papagaio?

Apesar dos autores abordarem a temática, a escolha do texto e das perguntas pressupõe que variedade linguística se refere apenas às formas estigmatizadas da língua empregadas pelos falantes de baixa escolarização e de

menor poder aquisitivo, podendo reforçar o preconceito linguístico e a ideia de “certo” e “errado” associado ao “belo” e ao “feio”, além de incitar o poder de uma forma linguística sobre a outra, se não houver reflexões de cunho social. Percebe-se também, de forma implícita, que a norma-padrão é excludente quando não oportuniza a convivência com a variedade estigmatizada, figurada na relação entre a mulher e o papagaio. Por outro lado, o texto ratifica que o processo de aquisição e apropriação da língua se dá pelo convívio entre os falantes, o que justamente motiva a devolução do papagaio.

Posteriormente, na subseção “Conceituando”, são formalizados os conceitos acerca das variedades linguísticas (norma-padrão e variedades de prestígios, tipos de variação linguística), bem como são apresentados alguns motivos pelos quais elas acontecem (diferenças de lugar ou região, escolaridade, classe social e diferenças históricas).

A norma-padrão é conceituada como “uma espécie de modelo ou de ‘lei’ que normatiza o uso da língua, falada ou escrita” (CEREJA e MAGALHÃES. Manual do Professor. 2015, p. 41) que norteia seu uso nas situações de maior formalidade. Os autores explicam que não existe uma variedade linguística mais ou menos correta, tampouco melhor que a outra e que esse tipo de concepção provoca um preconceito social, o linguístico.

Contudo, apesar dos autores reconhecerem a heterogeneidade da língua e a conceberem como um processo de interação, exploram a temática com certa superficialidade, baseando-se apenas em conceitos quando se deveriam partir do processo de colonização linguística para melhor compreensão do assunto, já que a língua portuguesa no Brasil é resultante de tal ação.

Aparentemente, a abordagem sobre as variedades linguísticas não privilegia uma ou outra forma de falar, mas orienta o usuário da língua a adequá-la às diferentes situações de uso. Para tanto, os autores fazem analogia com o uso de roupas escolhidas conforme o ambiente:

Figura 5 - Subseção "Falar bem é falar adequadamente"



Fonte: Coleção Português: linguagens. 6º ano. 2015, p. 41

Sobre a tira, foram apresentadas as seguintes questões:

1. Zezo e seus pais vão a um casamento, e o pai de Zezo reclama da roupa do filho.
 - a) Como Zezo está vestido no 1º quadrinho? Essa roupa é formal ou informal?
 - b) E os pais, como estão vestidos? Essa roupa é formal ou informal?
 - c) Como o pai de Zezo esperava que o filho se vestisse para ir à festa?
2. O humor da tira concentra-se no último quadrinho. Zezo atendeu à expectativa dos pais? Por quê?

A intenção dos autores, nesta atividade, é abordar as situações formais e informais em que a língua é empregada. Contudo, o falante que domina apenas uma variedade linguística não conseguirá “adequá-la” ao ambiente que exige o uso de outra variedade, mesmo porque a língua é identidade, portanto, não nega o aspecto histórico, econômico e cultural. Ceder a uma variedade linguística que não é a usual é silenciar um sentido, é censurar.

5.1.2 Volume 02: 7º ano

O LD de Língua Portuguesa do 7º ano apresenta na subseção “Semântica e discurso” da seção “A língua em foco” (p. 157), um texto de Manoel de Barros, *Cabeludinho*, que norteia o trabalho com a preposição na construção do texto. Em

seguida, propõe-se uma atividade que tem início a partir da observação de uma frase retirada do texto:

Ele foi estudar no Rio e voltou de ateu.

É proposta, já na primeira questão (p. 158), a reescrita da frase conforme a norma-padrão. Há, ainda, uma breve consideração sobre regências verbais e alguns questionamentos quanto ao uso da preposição e alteração de sentido a partir de frases retiradas do mesmo texto:

*“Ela falava **de** sério”.*

*“**Por** depois ouvi um vaqueiro a cantar com saudade”.*

Ao ler o texto *Cabeludinho* na íntegra identificam-se, no mínimo, três tipos de variação linguística: diacrônica, diastrática e diatópica, visto que a personagem Vó representa o falar de uma faixa etária que não acompanhou as mudanças ocorridas na língua no decorrer do tempo e a personagem do *vaqueiro* é entendida como a manifestação de um grupo social que, em sua maioria, possui renda e escolaridade baixas, além de, provavelmente, apresentar um falar típico de uma região.

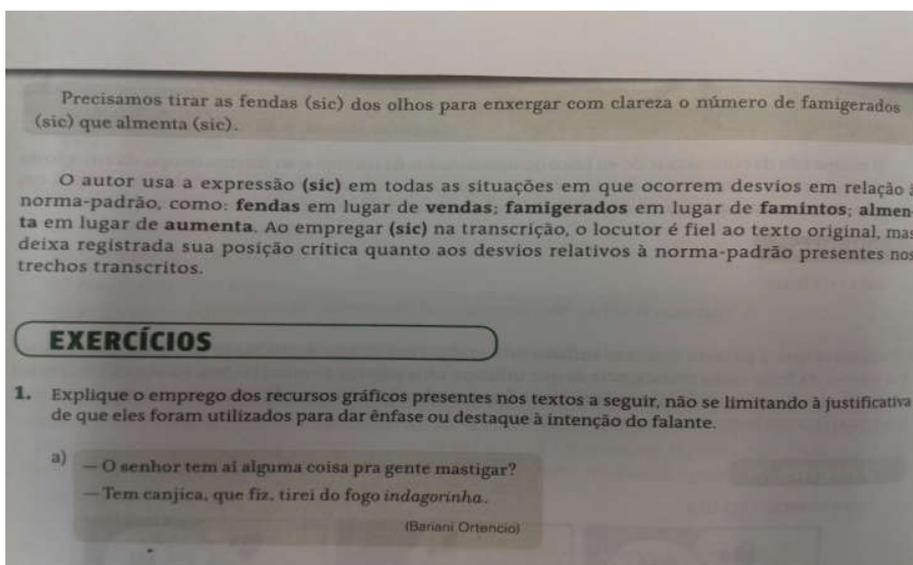
Trata-se de um texto que contempla os principais aspectos (sociais, históricos e geográficos) responsáveis pela variação linguística, contudo, não há registros de que tal reflexão foi realizada.

5.1.3 Volume 03: 8º ano

Nesse volume, há uma seção chamada “Para escrever com expressividade”, a qual apresenta orientações de como ser expressivo na escrita sem que seja considerado desvio da variedade padrão da língua.

Nas páginas 236 a 238, por exemplo, são apresentados recursos gráficos (aspas, itálico, negrito, expressão *sic* etc.) que, se utilizados diante de termos de outra língua ou diferentes da norma-padrão, denotam a posição crítica do falante que os emprega intencionalmente.

Figura 6 - Exercícios da subseção "Escrever com expressividade"

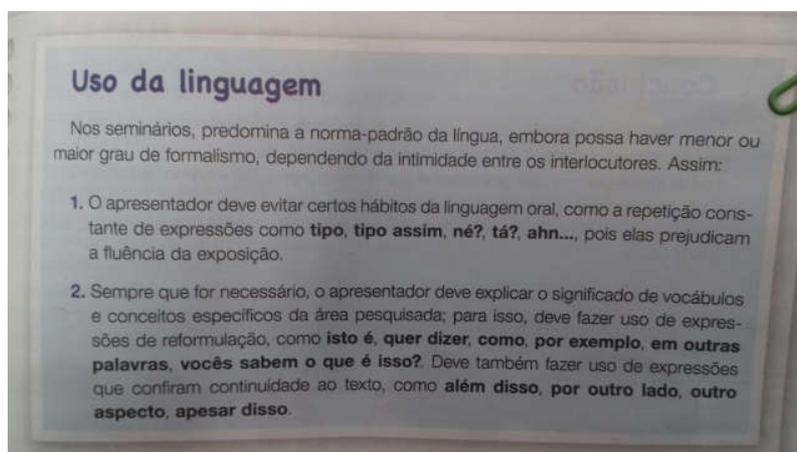


Fonte: Coleção *Português: linguagens*. 8º ano. 2015, p. 238

A atividade, ao chamar a atenção do aluno para o termo *indagorinha*, provavelmente, o induzirá a respostas simplistas, sem reflexões sobre as modalidades oral e escrita, visto que não se explanou na seção essas possibilidades de uso da língua.

Na seção "Produção de texto", nas páginas 250 a 255, é apresentado o gênero expositivo seminário, bem como orientações desde o planejamento até a apresentação oral.

Figura 7 - Orientações na seção "Produção de texto"



Fonte: Coleção *Português: linguagens*. 8º ano. 2015, p. 255

Um contexto mais formal exige, sem dúvida, maior formalidade, sendo importante desenvolver um trabalho em sala de aula sobre os diversos contextos que a língua se adequa.

Na seção “Passando a limpo”, do último módulo (p. 265), há um trecho da crônica de Machado de Assis, *Abolição*, que trata da crítica social entre a relação senhor e escravo e uma suposta liberdade. As diferenças entre os discursos das personagens são perceptíveis e a atividade proposta chama a atenção apenas para a linguagem do escravo:

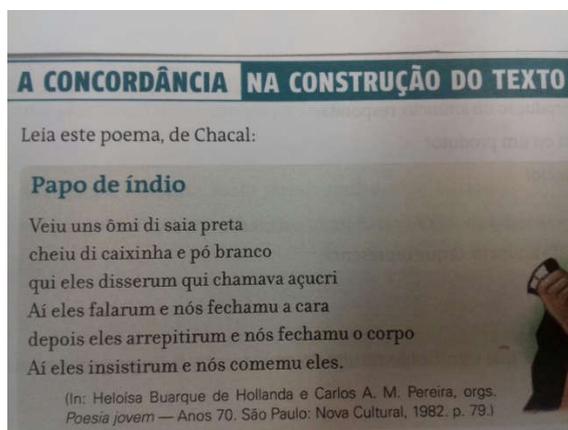
“Oh! meu senhô! fico.”
 “Artura não qué dizê nada, não, senhô...”

As frases destacadas motivam uma reflexão sobre o que sugere esse tipo de linguagem e a forma de tratamento empregada. Apesar de ser sugerida apenas uma atividade sobre o texto, dá para desenvolver um trabalho sobre os aspectos sociais da língua, visto que há uma relação de diferenças entre camadas sociais.

5.1.4 Volume 04: 9º ano

Na seção “A língua em foco” é apresentado o poema *Papo de índio*, de Chacal (p. 170), com o intuito de se propor exercícios sobre os conhecimentos linguísticos de concordância e, conseqüentemente, promover discussões sobre variedades linguísticas.

Figura 8 - Texto "Papo de Índio"



Fonte: Coleção *Português: linguagens*. 9º ano. 2015, p. 170

1. O poema trata do relacionamento entre índios e brancos. Com base nas informações que ele apresenta, responda:
 - a) Em que período da História do Brasil o episódio relatado pelo texto provavelmente aconteceu?
 - b) Quem fala no poema? Quem são os “ômi di saia preta”?
 - c) Com que finalidade esses “ômi” carregavam caixinhas e açúcar?
2. O texto, apesar de escrito, apresenta algumas marcas da linguagem oral.
 - a) Identifique palavras ou expressões que tenham sido escritas exatamente como se fala, sem respeitar as normas da ortografia oficial.
 - b) Explique a relação entre o título e as marcas de oralidade do texto.
3. Além das marcas de oralidade, o texto apresenta outras palavras e expressões que fogem à norma-padrão.
 - a) Reescreva todo o texto de acordo com a norma-padrão da língua. Se quiser, mantenha expressões como **fechar a cara** e **fechar o corpo**.
 - b) Na nova redação dada ao texto, como ficaram as palavras “Veiu”, “cheiu” e “fechamu”? Por que elas sofreram modificação?
 - c) Dessas três palavras que deixam de observar os princípios da concordância, quais se assemelham mais entre si? Por quê?
 - d) Desses desvios em relação à norma-padrão, qual deles é socialmente considerado mais grave? Por quê?
4. Essas situações e outras do texto demonstram que o autor, intencionalmente, fez uso de variedades linguísticas não padrão para tratar de colonização, de dominação política e cultural exercida pelo branco colonizador sobre o índio.
 - a) Os desvios linguísticos empregados são específicos da fala dos índios brasileiros ou caracterizam variedades não padrão da língua portuguesa, sendo, por isso, próprios da fala de grande parte dos brasileiros? Justifique.
 - b) Com base em sua resposta anterior, responda: Quem o índio do texto representa?
 - c) Uma das formas de dominar um povo é destruir sua cultura e sua

língua. Mas, no texto em estudo, o índio é quem acaba dominando e devorando o colonizador. Essa atitude é compatível com o tipo de língua empregado? Por quê?

Percebe-se que as quatro questões propostas, com subquestões discursivas, são relacionadas à História do Brasil, marcas de oralidade, norma-padrão e variedades linguísticas não padrão. Apesar de não haver menção aos fatores responsáveis pela variação linguística, a última questão propõe reflexões que os abrange, visto que traz para discussão a temática colonização, bem como a relação política e cultural entre colonizador e índio. No final da atividade, há um breve comentário sobre a importância da concordância, sendo enfatizado o seu valor social.

Desde o texto às questões propostas, foi expresso o modelo de língua ideal do colonizador, portanto, dominante e “correta”. Mesmo que em algumas situações os autores revelem a preocupação em trazer para a discussão as variedades linguísticas, essas declarações são invalidadas quando os exercícios propõem a reescrita de um texto, supostamente produzido numa variedade não padrão, para a norma-padrão da língua, perceptível principalmente na questão nº 3. Dessa forma, verifica-se que há imposição da norma-padrão no ensino da língua materna e, conseqüentemente, o silenciamento das variedades linguísticas. Não é um fato que se observa apenas nessa coleção e nos volumes analisados, mas é provável que seja uma prática que se assemelha às demais coletâneas distribuídas no país como herança de uma colonização linguística impositiva.

5.2 Segunda parte da análise: concepções e percepções do professor acerca do ensino-aprendizagem da variação linguística

Esta etapa da pesquisa apresenta análise dos dados coletados a partir de questionários respondidos por professores de Língua Portuguesa das escolas públicas de Parauapebas-PA que utilizaram, nos anos de 2017 a 2019, a Coleção *Português Linguagens* em turmas de 6º ao 9º ano, cujo objetivo foi encontrar respostas para os questionamentos acerca do trabalho com as variações linguísticas em sala de aula a partir de alguns aspectos relevantes:

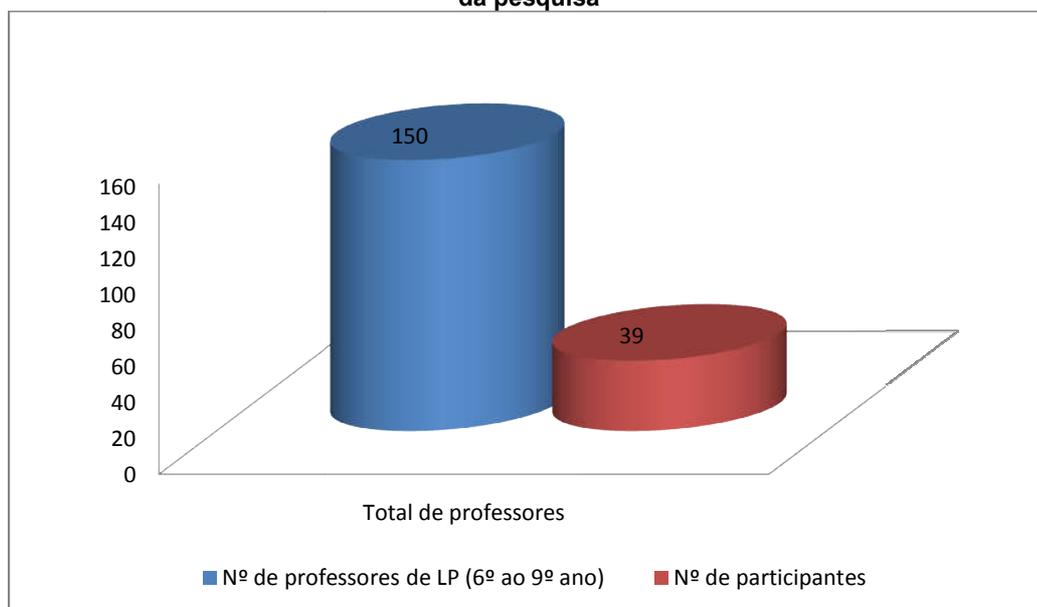
- a) Percepção da variação linguística em sala de aula;

- b) Abordagem da variação linguística em sala de aula e no livro didático;
- c) Concepção de norma-padrão e não padrão da língua, segundo a percepção do professor;
- d) Comportamento dos alunos quando em contato com as variedades linguísticas;
- e) Postura do professor ao perceber preconceito linguístico em sala de aula;
- f) Concepção de língua e “erro”.

5.2.1 Análise do questionário

Antes de apresentar os resultados, é importante esclarecer que, dos 150 (cento e cinquenta) professores, aproximadamente, que atuam nas turmas de 6º a 9º ano das escolas municipais de Parauapebas, somente 39 (trinta e nove) responderam ao questionário, o equivalente a 26%.

Gráfico 02 – N° de professores de Língua Portuguesa (6º ao 9º) x N° de participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado a partir dos dados obtidos na pesquisa

Os dados obtidos corroboram com os estudos de Lakatos e Marconi (2003, p. 201) ao afirmarem que, em média, apenas 25% (vinte e cinco por cento) dos questionários expedidos são devolvidos ao pesquisador. Sobre a devolução, Sellitz

(1965 *apud* LAKATOS & MARCONI, 2003, p. 201) alega que existem fatores que influenciam no retorno dos questionários, dentre eles aponta “a forma atraente, a extensão, o tipo de carta que o acompanha, solicitando colaboração; as facilidades para seu preenchimento e sua devolução [...]”; motivos apresentados para a resposta [...]” e, levando em consideração o atual cenário de pandemia provocado pela COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus), entende-se que o número de questionários devolvidos deve ser influenciado por este fator, resultado que não invalida a pesquisa, visto que obtém dados significativos.

Em relação às perguntas, a primeira é destinada à identificação das escolas nas quais os professores informantes atuaram nos anos de 2017 a 2019, sendo possível identificar 11 (onze) escolas das 21 (vinte e uma) que atendem o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: E. M. E. F. Ruth Rocha, E. M. E. F. Cora Coralina, E. M. E. F. Nelson Mandela, U. E. E. F. João Evangelista, E. M. E. F. Eunice Moreira dos Santos, E. M. E. F. Paulo Fonteles de Lima, E. M. E. F. Cecília Meireles, E. M. E. F. Plácido de Castro, E. M. E. F. Elisaldo Ribeiro de Farias, E. M. E. F. Chico Mendes e E. M. E. F. João Prudêncio de Brito.

Quanto à segunda pergunta, “*Você percebe se há variação linguística em sala de aula? Se sim, em quais situações?*”, os 39 (trinta e nove) participantes responderam que “sim”, sendo recorrentes e/ou semelhantes algumas respostas que tratam das seguintes situações em que percebem a variação linguística: em rodas de conversa, conversas informais, no modo de falar e escrever, na apresentação de trabalhos pedagógicos, na relação entre professor e aluno, no contato entre alunos das zonas rural e urbana e oriundos de outros estados.

É válido frisar que, apesar de se tratar de pergunta aberta, tem caráter de pergunta fechada quando limita a resposta entre “sim” e “não”, de acordo com a concepção de Lakatos e Marconi (2003).

Além da recorrência das situações apresentadas, é importante destacar que os participantes responderam ao questionário com propriedade sobre a temática, visto que foram citados: “o fluxo migratório” como fator que pode influenciar o processo de variação linguística, a variação regional e exemplos de variedade linguística, conforme respostas abaixo:

Sim. É muito perceptível a variação na sala de aula. Tendo em vista que Parauapebas é uma cidade de polo migratório, sentimos fortemente a presença

dessa variação na sala de aula, além de outros fatores que também influenciam essa variação.

Professor 6

Sim. Temos crianças e adolescentes vindos de vários lugares do Brasil como: Maranhão, Minas, outras cidades paraenses. Percebe-se exemplos de variação regional nas salas.

Professor 8

Sim. Quase todo tempo percebo as falas “tô”, “poblema”, “nã”, entre outras.

Professor 10

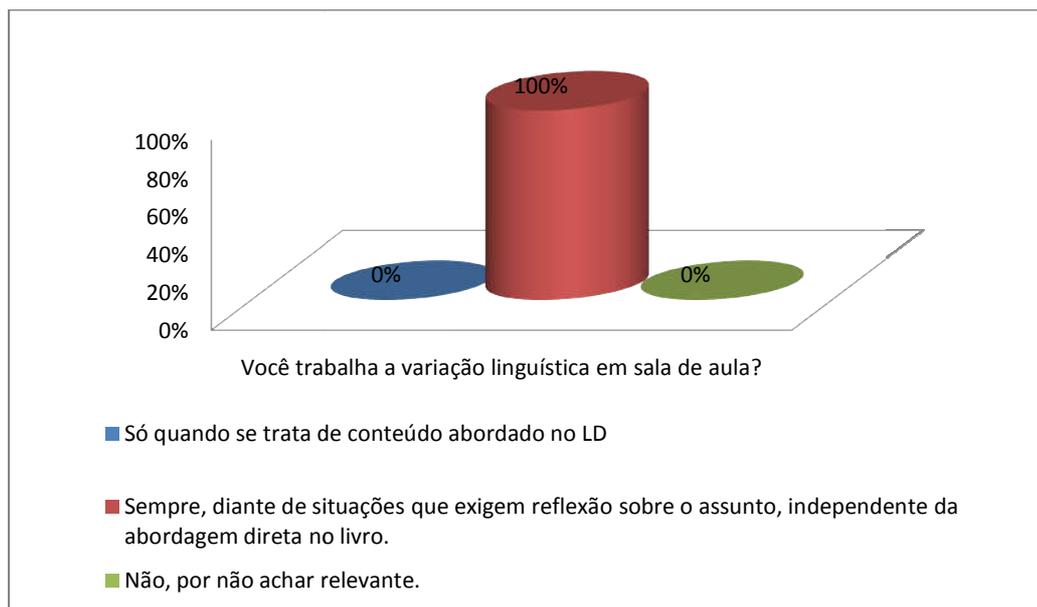
Apesar de não mencionar o(s) tipo(s) de variação linguística que identifica em sala de aula, o *professor 6* reconhece que existem fatores (externos e internos) que podem influenciar e intensificar o processo de variação linguística que, no caso citado, é o fluxo migratório provocado, na maioria dos casos, pela busca de oportunidades econômicas, levando em consideração que a cidade de Parauapebas tem origem ligada à extração mineral e que, até hoje, gera oportunidades e atrai investimentos voltados para a comercialização de recursos minerais. Sobre esse tipo de migração, Bortoni-Ricardo (2011, p. 116) confirma que “a principal motivação para a migração é a busca de melhores condições de vida: trabalho estável, tratamento de saúde e escolarização para as crianças”.

O *professor 8* também faz referência ao fluxo migratório na cidade ao identificar as origens mais comuns dos alunos quando especifica alguns estados (Maranhão, Minas Gerais e o próprio Pará), provavelmente, por reconhecer as marcas linguísticas que caracterizam a região do falante que, como vimos e conforme citado pelo informante, é denominada de variação regional.

Quanto ao *professor 10*, apesar de não mencionar tipos de variação linguística, cita exemplos de algumas marcas linguísticas registradas em sala de aula em que ocorre variação estilística, visto que o termo “tô” expressa informalidade; variação diastrática, pois a ausência do fonema /r/ em “poblema” reflete uma característica social de nível fonológico e variação regional, considerando que a expressão “nã” é uma marca típica do falar maranhense, de acordo com o Dicionário Maranhês.

Com relação à terceira pergunta, “*Você trabalha a variação linguística em sala de aula?*”, 100% dos participantes da pesquisa selecionaram a mesma resposta, conforme disposição no gráfico:

Gráfico 03 – Trabalho com a variação linguística em sala de aula



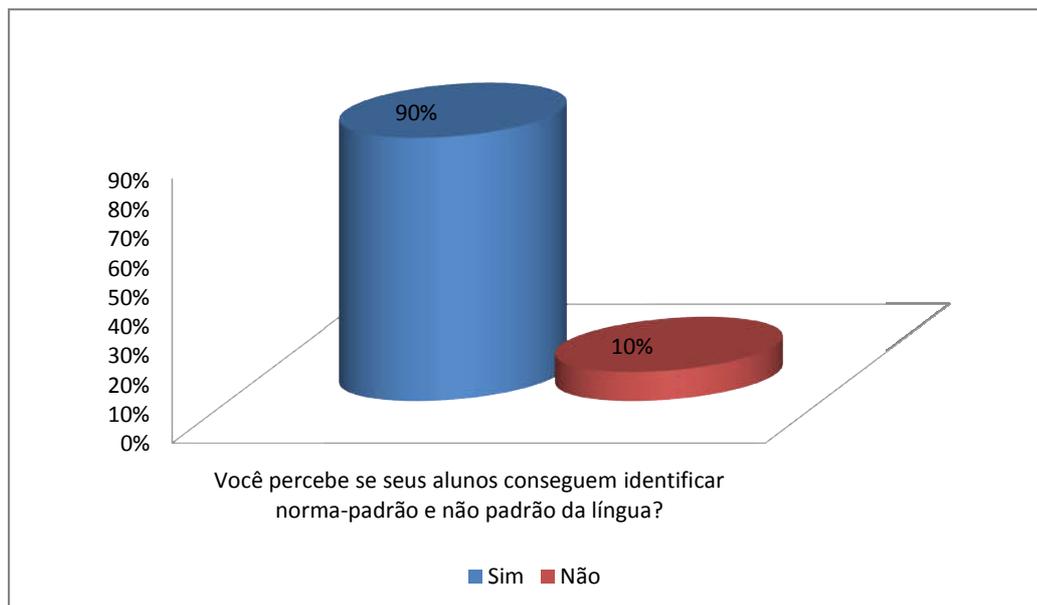
Fonte: Elaborado a partir dos dados obtidos na pesquisa

Os dados revelam que os professores reconhecem a necessidade de se trabalhar a variação linguística em sala de aula por perceberem que se trata de uma realidade vivenciada e que, portanto, precisa ser discutida continuamente, independente da abordagem no livro didático. Por outro lado, não basta somente abordar o assunto, há de se pensar no “como” deve acontecer, visto que uma reflexão superficial pode gerar a construção de conceitos equivocados e preconceitos sociais, ou mesmo intensificar problemas como estes, quando já existentes.

A discussão sobre o assunto precisa ser muito bem elaborada para contemplar os saberes dos alunos, sem constrangê-los ou privilegiar uma ou outra forma lingüística, o que nos remete à pedagogia culturalmente sensível aos saberes, conforme proposto por Erickson (1987) e explicado por Bortoni-Ricardo (2005) no segundo capítulo: uma proposta que, atenta às diferenças culturais, dá condições do professor desenvolver padrões de participação social consciente.

Concernente à quarta pergunta, “*Você percebe se seus alunos identificam norma-padrão e não padrão da língua?*”, 90% dos professores responderam “*sim*”, o equivalente a 35 (trinta e cinco) dos participantes da pesquisa e 10%, correspondente a 04 (quatro), responderam que seus alunos “*não*” as identificam.

Gráfico 04 – Identificação da norma-padrão e não padrão da língua



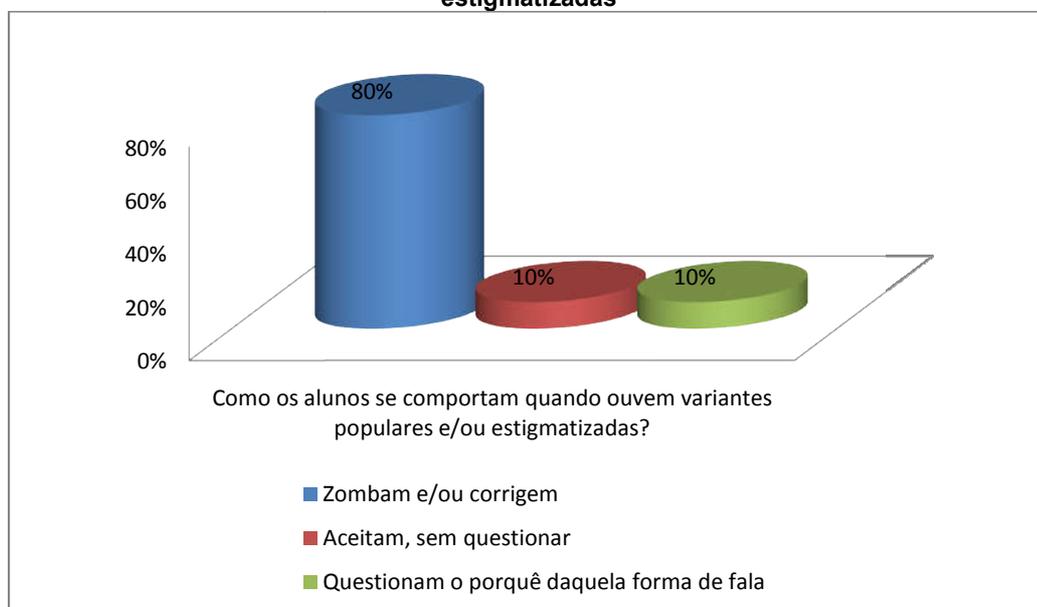
Fonte: Elaborado a partir dos dados obtidos na pesquisa

Apesar de ser significativo o número de professores que percebem que seus alunos conseguem identificar norma-padrão e não padrão, não significa que essa identificação aconteça de forma reflexiva, pois, segundo Faraco (2015), a discussão sobre norma acontece artificial e abstratamente, isso porque a escola ainda está atrelada a um ensino tradicional de língua fixado na gramática normativa, reafirmando a concepção de certo e errado e promovendo a impressão de que a língua portuguesa é difícil. O próprio livro didático, como vimos, é responsável por intensificar essas noções quando se dedica, prioritariamente, à apresentação de conhecimentos linguísticos e, conseqüentemente, à imposição de regras gramaticais condicionantes ao ensino da norma-padrão. Julga-se também que não é surpreendente o fato dos alunos reconhecerem norma-padrão e não padrão da língua, uma vez que a maioria dos exercícios de assimilação propõe a reescrita de textos para a norma-padrão quando apresentam, em sua originalidade, expressões que não se assemelham a esse modelo de língua, limitando uma competência à

distinção entre norma-padrão (em muitos casos, chamada de norma culta) e não padrão. Compreende-se que mais que saber identificar o que é padrão e não padrão é saber empregar a língua nos diversos contextos comunicativos, tanto na modalidade oral quanto escrita.

Quanto à quinta pergunta, “*Como os alunos se comportam quando ouvem variantes populares e/ou estigmatizadas*”, 80% dos informantes (equivalente a 31 pessoas) responderam que os alunos zombam e/ou corrigem, 10% (correspondente a 04 pessoas) responderam que os alunos aceitam, sem questionar e 10% (04 pessoas) disseram que os alunos questionam o porquê desse tipo de fala. Vejamos o gráfico:

Gráfico 05 – Comportamento dos alunos diante das variantes populares e/ou estigmatizadas



Fonte: Elaborado a partir dos dados obtidos na pesquisa

O elevado percentual referente aos alunos que zombam e/ou corrigem os demais diante das variantes populares e/ou estigmatizadas não nos surpreende, levando em consideração que ainda há muitos equívocos em torno das variedades linguísticas, como visto anteriormente. Se há zombaria é porque há preconceito linguístico e se há correção é por se reconhecer que existe um modelo adotado como “certo”, porém há de se considerar que esse tipo de comportamento é apenas reflexo de um ensino tradicional da língua, das ideologias discriminatórias

impregnadas na sociedade e, conseqüentemente, dos preconceitos sociais que perpassam às gerações induzindo os alunos a pensarem que existe uma forma correta de falar que, segundo Bagno (2013), é representada pelas variedades prestigiadas (que contemplam cidadãos urbanos mais letrados e de elevado poder aquisitivo) e diferindo destas estão as variedades estigmatizadas (empregadas, predominantemente, por falantes de camadas sociais menos escolarizadas e de menor poder aquisitivo). São diferenças que não devem ser definidas como “certas” e “erradas” quando se trata de um fator social.

A sexta pergunta, “*Como professor de Língua Portuguesa, qual sua postura quando ocorre preconceito linguístico?*”, complementa a anterior e revela que, de forma unânime, os professores intervêm quando se deparam com situações de preconceito linguístico: a maioria respondeu que redireciona a aula para discutir as várias formas de se falar, que não existe forma certa ou errada de falar e sim necessidade de adequação à situação. Alguns professores foram mais específicos ao citarem competência comunicativa, prestígio social e Marcos Bagno, conforme respostas abaixo:

Tento fazer com que os alunos reflitam sobre os diferentes falares e que não existe uma forma correta de falar, todas são permitidas, porém, a fala precisa ser adaptada às situações e contextos no qual o falante está inserido. Assim, eles irão aos poucos desenvolvendo a sua competência comunicativa.

Professor 15

Explico sempre o porquê dos vários falares em sala de aula. Afirmando ainda que existem variantes de menor e maior prestígio social, porém não se deve engrossar o coro de quem comete preconceito linguístico, temos inclusive que nos policiarmos para que não aconteça. Os alunos devem entender que, dependendo da situação, usaremos linguagem culta ou popular, e que depreciar o falar “maranhense”, por exemplo, prática essa muito comum nas escolas e outros meios sociais, não ajuda a criar boas práticas linguísticas.

Professor 17

Bom, tenho o prazer de levar ao conhecimento de meus alunos o que é preconceito linguístico através do ponto de vista de Marcos Bagno, procuro levá-los às pesquisas através da internet, incentivo conhecer obras Patativa do Assaré, a perceber as variações em gibis.

Professor 19

A resposta do *professor 15* abarca pontos importantes no trabalho de conscientização diante de situações que evidenciam o preconceito linguístico. Sua postura de conduzir os alunos à reflexão, discutir sobre diferentes formas de falar, desmistificar a noção de língua “correta” e orientar sobre adequação da fala é possibilitar oportunidades para o desenvolvimento da competência comunicativa, conforme apontada pelo próprio professor. Como vimos no primeiro capítulo, o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1966) “é bastante amplo para incluir não só as regras que presidem à formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala” (BORTONIRICARDO, 2004, p. 73). Isso significa que a competência comunicativa dá condições ao aluno tanto de fazer uso das regras para formulação de sentenças mais elaboradas quanto de escolher um estilo mais ou menos monitorado, o que vai depender das circunstâncias em que o falante se encontra ou do papel social que desempenha. Compreende-se que se trata de um trabalho desafiador, mas possível e que precisa ser efetivo e contínuo, o que aparentemente já é realizado pelo *professor 15*.

A resposta do *professor 17* também aponta pontos relevantes que, inclusive, já foram discutidos anteriormente, como é o caso das variantes de menor e maior prestígio social e linguagem culta (terminologia utilizada para se referir à norma-padrão), o que significa que, mesmo que timidamente, os professores de Língua Portuguesa, pelo menos, têm buscado refletir sobre as diferenças sociais, contudo, é sabido que ainda está longe de se mudar concepções da sociedade e da própria escola, alterar conceitos e desfazer preconceitos. Também chamou bastante atenção o fato do falar maranhense ter reaparecido nesta questão, mas, desta vez, como exemplo de depreciação da fala, o que, segundo o professor, é comum ocorrer nas escolas, caracterizando, claramente, o preconceito linguístico. Entretanto, o informante reconhece que práticas como essa dificultam o trabalho de conscientização acerca do uso da língua e faz sua parte quando se dispõe a discutir sobre as diferentes formas de fala, levando em consideração o fator social como responsável também pela variação linguística.

Quanto à resposta do *professor 19*, demonstra compromisso em esclarecer o assunto com base teórica e prática, ao citar, respectivamente, Marcos Bagno (pesquisador que se dedica ao campo da educação linguística) e Patativa do Assaré (poeta popular que faz uso das variedades linguísticas para retratar o homem

simples do sertão). Esse tipo de prática, sem dúvida, contribui para o ensino crítico da língua, proposto por Bagno (2001, p. 59):

[...] é necessário despejar sobre o pano de fundo homogêneo da norma-padrão clássica a heterogeneidade da língua realmente usada. Para isso a escola deve dar espaço ao *maior número possível de manifestações linguísticas*, concretizadas no maior número possível de *gêneros* textuais e de *variedades* de língua: rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas, não cultas etc. (grifo do autor)

Isso significa que o contato com reais situações de uso da língua, bem como a apresentação das razões que justificam a variedade linguística estimulam a reflexão sobre os “valores sociais atribuídos a cada variedade linguística” (BAGNO, 2002, p. 70) e que não podem ser negados, já que a língua é identidade constituída ao longo da história do falante e que, portanto, precisa ser respeitada.

Referente à sétima pergunta, “*Qual sua concepção de língua?*”, a maioria dos professores foi breve ao respondê-la com uma palavra apenas ou frases curtas que, aparentemente, são reproduções de livros didáticos quando se restringem à ideia de comunicação, código e linguagem. Por outro lado, uma parte significativa considerou, em sua resposta, a concepção de língua como organismo vivo, mutável e que reflete aspectos socioculturais, remetendo-nos a perspectiva sociolinguística. Vejamos algumas respostas:

É código utilizado por determinado grupo.

Professor 5

Definir língua é um pouco complicado. Mas, sucintamente, podemos ver a língua como um código que utilizamos para comunicação, transmitir uma mensagem, para interagir com outro sujeito etc. Exemplo: língua e escrita.

Professor 6

A língua é um organismo vivo e que muda de acordo com a mudança da sociedade, conforme seus mecanismos linguísticos que pretendem expressar traços sociais, culturais etc.

Professor 7

A língua é coletiva, ao contrário da fala. E por identificar um povo, uma comunidade linguística, configura uma marca cultural. Esse mecanismo é mutável e está em constante transformação, se renova a cada instante, com novas

aquisições de vocábulos e expressões.

Professor 8

Gosto de preservar a língua portuguesa, porém sou ciente que a língua é viva.

Professor 10

As respostas dos *professores 5 e 6* fazem referência à Teoria da Comunicação proposta por Jakobson (1976), conforme mencionada no segundo capítulo, uma vez que citam dois elementos constitutivos da comunicação: código e mensagem. Tal concepção está voltada para as funções da linguagem, cujo objetivo é compreender a finalidade da língua quando é estabelecida a comunicação entre emissor e receptor (BEZERRA, 2005). Trata-se de uma teoria que alcançou grande repercussão na década de 70 e que trouxe significativas contribuições para o ensino da língua, sendo seus elementos inseridos, ainda hoje, em materiais didáticos de Língua Portuguesa. E, apesar de relevante, a concepção de língua como código de comunicação resume seu complexo significado, levando-se em consideração sua abrangência social e cultural, de acordo com a perspectiva sociolinguística.

A nosso ver, estes professores precisam ampliar sua visão sobre a língua como forma de evitar, nos alunos, construções conceituais limitadas às seis funções da linguagem (emotiva, referencial, conativa, fática, metalinguística e poética). Voltamos a repetir que é importante trabalhar essa teoria, porém também é preciso compreender-se que a língua é mais que desempenhar esses papéis restritos, já que é viva e que, portanto, renova-se.

Os *professores 7 e 8* também apresentaram respostas semelhantes entre si, porém, diferente do que vimos anteriormente, suas concepções consideram a heterogeneidade da língua quando mencionam “mudança”, “organismo vivo”, “traços”, “comunidade linguística” etc. A análise nos remete à concepção de língua como fato social, ficando ainda mais explícita na frase “a língua é coletiva” expressa pelo *professor 8*, corroborando com os postulados de Whitney (1901), Meillet (1921) e Labov (1972) de que a língua é um produto social, conforme visto no primeiro capítulo. Percebe-se ainda que o *professor 8* reconhece que a língua é identidade de um povo e que, portanto, é constituída de traços que revelam a história do falante (perceptível na resposta desta pergunta e da segunda), o que nos leva a entender

que estes professores, no ensino da língua, buscam desmistificar noções discriminatórias pautadas, exclusivamente, na gramática normativa.

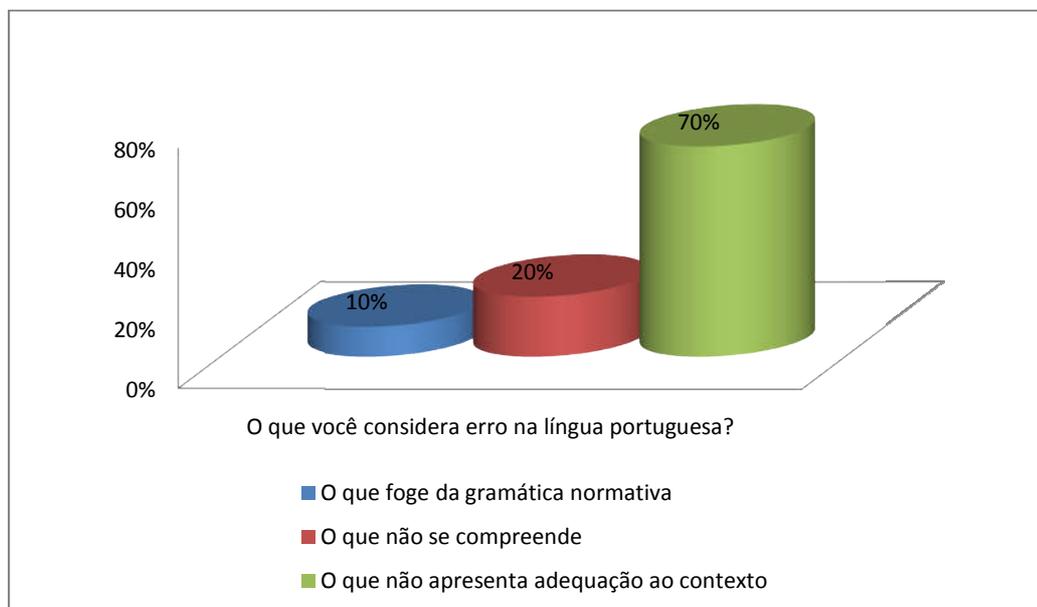
Diferentemente dessa concepção de língua, o *professor 10*, apesar de reconhecer que a língua é viva, privilegia apenas uma forma linguística baseada na concepção tradicional ao responder que gosta “de preservar a língua portuguesa”, levando-nos a entender que, para ele, fugir do ensino tradicional da língua é o mesmo que corrompê-la. Sobre tal concepção, Bagno (2007) faz a seguinte comparação:

[...] o modelo de língua “certa”, de “bem falar” [...] constitui uma espécie de tesouro nacional, de patrimônio cultural, que, assim como as florestas, os rios, a flora, a fauna e os monumentos arquitetônicos, precisa ser preservado da ruína e da extinção. (p. 37)

A análise da resposta complementada pelo autor evidencia que o professor faz relação entre “certo” e “errado” e desmerece, de certa forma, a língua trazida pelo aluno, o que contribui para o reforço dos preconceitos sociais. Ainda é preciso entender que levar em consideração a real fala dos usuários não é extinguir ou danificar a língua, pelo contrário, é valorizá-la dando voz à multiplicidade da língua, uma vez que ela não é desvinculada dos usuários.

Em relação à oitava pergunta, “*O que você considera erro na língua portuguesa?*”, apesar de ser fechada, nos dá uma visão panorâmica da concepção de erro que os professores têm sobre a língua portuguesa, a partir das três respostas selecionadas: 10% (dez por cento) dos professores responderam que consideram erro “o que foge da gramática normativa”; 20% (vinte por cento) responderam que é erro “o que não se compreende” e 70% (setenta por cento) consideram erro “o que não apresenta adequação ao contexto”, conforme disposição no gráfico abaixo:

Gráfico 06 – Concepção de erro na língua portuguesa



Fonte: Elaborado a partir dos dados obtidos na pesquisa

Os dados revelam, explicitamente, que os 10% (dez por cento) dos professores que consideram erro “o que foge da gramática normativa” equivale àqueles que idealizam um modelo de língua “certa”, buscando moldar os alunos na norma-padrão da língua sem considerar os aspectos que influenciam o construto linguístico do falante. Os 20% (vinte por cento) dos que avaliam erro “o que não se compreende” devem levar em consideração, antes de qualquer julgamento, algumas variáveis que podem interferir na compreensão entre os falantes, como por exemplo, sexo, idade, escolaridade, grupo étnico etc., aspectos característicos da variação social, conforme discutido no primeiro capítulo. E o número significativo de 70% (setenta por cento) dos professores que consideram erro “o que não apresenta adequação ao contexto” indica que a concepção de erro da maioria dos informantes não está relacionada ao que diverge da norma-padrão, mas ao uso da língua que o falante faz em diferentes situações, o que nos remete à capacidade de adequação que o usuário tem sobre a língua, denominada por Hymes (1966) de competência comunicativa, conforme discutido também no primeiro capítulo. Sobre a questão de erro e adequação da língua, Bortoni-Ricardo (2006, p. 272) esclarece que

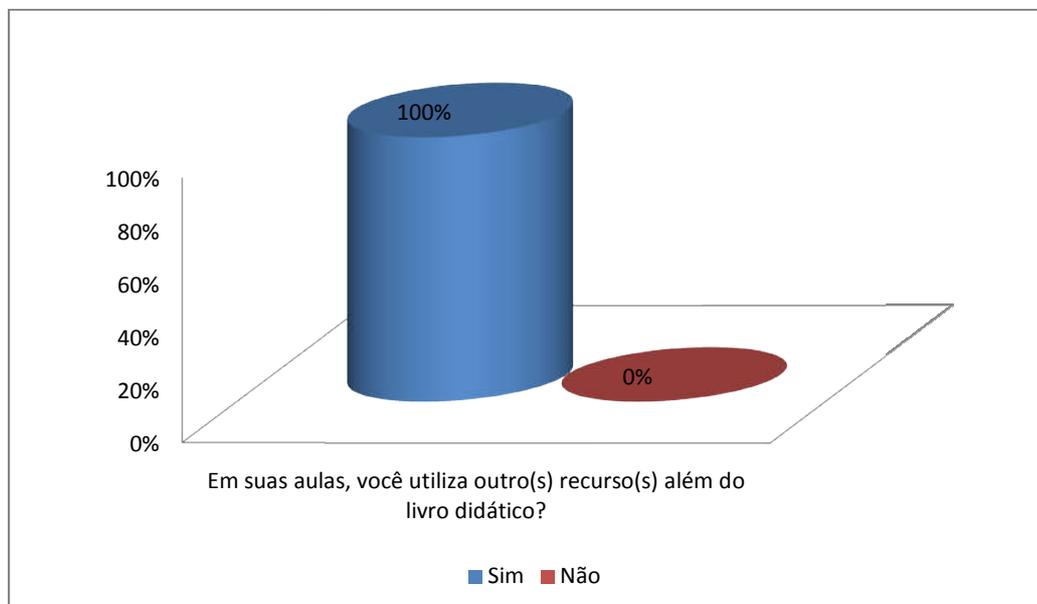
[...] o que é visto como “erro” na fala das pessoas no meio social, a Sociolinguística considera tão somente uma questão de inadequação da forma utilizada às expectativas do ouvinte. Essas expectativas, por sua vez,

se referem às imagens que os interlocutores fazem uns dos outros, dos papéis sociais que desempenham e das normas e crenças vigentes na comunidade de fala.

Portanto, de acordo com a Sociolinguística, não existe erro na língua, mas o uso adequado ou inadequado da variante linguística que deve ser selecionada conforme o contexto sociocultural em que o falante se encontra e o papel social que desempenha, o que ainda é preciso ser compreendido por muitos professores e esclarecido no ensino de língua portuguesa.

Quanto à nona pergunta, “*Em suas aulas, você utiliza outro(s) recurso(s) além do livro didático?*”, 100% (cem por cento) dos participantes da pesquisa informaram que, além do livro didático, fazem uso de outros recursos didáticos. Vejamos o gráfico:

Gráfico 07 – Uso de recursos didáticos em sala de aula



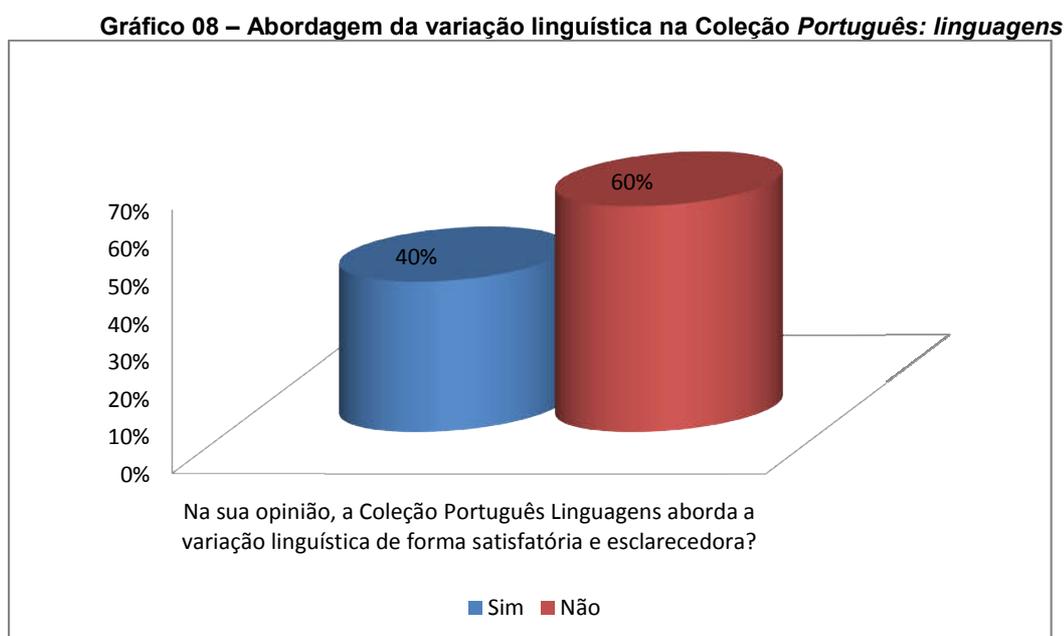
Fonte: Elaborado a partir dos dados obtidos na pesquisa

A partir dos dados obtidos, entende-se que os professores preocupam-se em buscar em outras fontes assuntos que consideram relevantes e que podem não ser apresentados no livro didático ou mesmo ser exibidos superficialmente, como é o caso, como vimos, da abordagem da variação linguística.

Independente da abordagem de assuntos é importante frisar que o livro didático é apenas uma ferramenta de suporte no ensino-aprendizagem que, apesar

de ter papel importante na história da educação no Brasil e na tarefa de conduzir as práticas pedagógicas dos professores, bem como, “promover a inserção de seus alunos na cultura letrada” (COELHO, 2007, p. 03), não é capaz, sozinho, de garantir o êxito no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, sendo, portanto, necessário levar para a sala de materiais extras e orientar consulta a outras fontes disponíveis. Por outro lado, sabe-se também que o livro didático é, por vezes, “o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte de professores que neles buscam legitimação e apoio nas aulas” (CORACINI, 2011, p. 11), embora os participantes da pesquisa não tenham indicado tal informação por, provavelmente, não ser o caso destes.

A décima pergunta, “*Na sua opinião, a Coleção Português Linguagens aborda a variação linguística de forma satisfatória e esclarecedora?*”, gerou divisão equilibrada de opiniões controversas: 40% (quarenta por cento) dos informantes assinalaram que “Sim” e 60% (sessenta por cento) responderam “Não”, conforme distribuição no gráfico abaixo:



Fonte: Elaborado a partir dos dados obtidos na pesquisa

Os dados indicam que quase a metade (40%) dos professores que participaram da pesquisa está satisfeita com a abordagem da variação linguística na Coleção *Português: linguagens* e avalia que o assunto é apresentado de forma

esclarecedora. O número é significativo e comprova que grande parte dos professores adota uma postura tradicional no ensino de língua portuguesa quando avalia a coleção dessa forma, uma vez que se sabe que a abordagem sobre o assunto não se dá de forma satisfatória, conforme analisado neste trabalho e discutido em tantos outros. Entende-se, então, que muitos professores são insensíveis às diferenças linguísticas e por isso acabam por não reconhecer a importância do trabalho com as variações linguísticas. É evidente que não se trata de uma dificuldade exclusiva dos professores de língua portuguesa ou da própria escola – as explicações sobre essa questão são complexas –, inclusive, Bagno (2013, pp. 19-20) explica que as editoras pressionam e intimidam o abandono de um “arcabouço teórico pré-científico [...] colaborando para a manutenção de um perverso círculo vicioso” que o linguista chama de “Santíssima Trindade da (des)educação linguística brasileira”: livros didáticos, gramática normativa e pedagogia conservadora.

Embora os professores participem da escolha do livro didático, o fazem sem eger critérios que incluam a variedade linguística, selecionando obras menos desafiadoras e mais convencionais, o que para Bagno (2013) pode ser reflexo da deficiência da formação universitária dos professores e da própria condição desestimulante de trabalho.

Por outro lado, a pesquisa revela que também é significativo o percentual de profissionais que levam em consideração a abordagem da variação linguística quando os dados mostram que 60% (sessenta por cento) dos informantes avaliam que a temática não é apresentada de forma satisfatória e esclarecedora na *Coleção Português Linguagens*. Isso nos leva a entender que, uma parte significativa dos professores, reconhece a necessidade de se explorar as variedades linguísticas, o que pode ser considerado um passo para a tentativa de legitimar o trabalho com as variações em sala de aula, o que não significa desmerecer o ensino da gramática. A esse respeito, Bagno (2007, p. 64) afirma que “a Gramática Tradicional merece ser estudada [...] mas não para ser aplicada cegamente como única teoria linguística válida nem, muito menos, como instrumento adequado para o ensino”. Nesse sentido, além da compreensão e reconhecimento da necessidade do trabalho com as variedades linguísticas, é preciso mudar a prática pedagógica no ensino da gramática valorizando o uso real da língua como objeto de ensino, o que deve demandar formação, levando-se em consideração que muitos tentam, porém nem

sempre sabem como colocar em prática essa proposta de ensino da língua baseada nos estudos sociolinguísticos, conforme veremos a seguir.

A décima primeira pergunta, “*Você já desenvolveu ou desenvolve algum trabalho voltado para a temática da variação linguística? Se sim, conte sua experiência*”, obteve muitas respostas sem detalhes sobre a experiência, porém, foi quase unânime o número de pessoas que respondeu “Sim”, visto que apenas 01 (uma) pessoa respondeu “Não”. Apesar de não apresentar todas as respostas, é importante informar que foram recorrentes respostas que incluem o trabalho com a variação linguística a partir de atividades propostas pelo livro didático e por meio de dramatizações.

Abaixo, seguem algumas respostas apresentadas pelos informantes:

Sim. Gosto de levar meus alunos a visitas a bibliotecas para pesquisar, e percebo que o envolvimento é melhor com o tema do conteúdo abordado. Leitura de gibis e pesquisas de autores como Patativa do Assaré. Eles adoram realizar as pesquisas através de meios de comunicação nesta biblioteca além do passeio que torna-se ótimo já que eles saem da resumisse que se torna a sala de aula. Na posso esquecer que é uma delícia conhecer autores como Bagno. Reproduzir cartazes que para eles tornou-se ótimo.

Professor 19

Não, no ensino fundamental ainda não.

Professor 27

Sim. É ótimo trabalhar com dramatização quando o assunto é variação linguística. Peças que nos mostram o grupo de maior e menor prestígio, como gírias, por exemplo. Mostrar as variações regionais etc. Os alunos amam porque aprendem na prática.

Professor 32

Sim. Fizemos um trabalho em sala de aula em 2018 sobre a variedade linguística dos alunos recém chegados de outros estados, como por exemplo de Goiás, e comparamos seus dialetos com os alunos da roça, moradores do bairro de Palmares Sul, município de Parauapebas-PA.

Professor 33

A resposta do *professor 19* revela sua intenção em buscar ferramentas que tornem a abordagem sobre a variação linguística mais atrativa ao propor pesquisa em ambiente externo à sala de aula, como é caso de passeio e visita a bibliotecas.

Contudo, parece um trabalho semelhante ao realizado na sala de aula quando o aluno tem como fonte de pesquisa o livro e alguns meios de comunicação que a maioria das escolas de Parauapebas dispõe. É válida a experiência fora da sala de aula e a pesquisa em outras fontes além do livro didático, principalmente para teorizar um conhecimento adquirido, por outro lado, não são mais enriquecedoras que a própria observação da língua usada pelos alunos na sala de aula e nos demais ambientes de convívio social. Portanto, trabalhar o saber linguístico adquirido naturalmente, “sem orientações teóricas, nem imposições normativas” é valorizar a herança cultural do aluno, respeitar os diferentes saberes que o acompanham e ampliá-los.

O *professor 27* foi o único a informar que não desenvolveu trabalhos acerca da variação linguística, o que nos leva a entender que sua abordagem sobre a temática limita-se àquela apresentada pelo livro didático que, como já vimos, apresenta-se esporadicamente e resumidamente como conteúdo de alguma unidade ou seção, significando que sua metodologia prioriza, assim como o livro didático, o uso formal da língua.

A resposta do *professor 32*, assim como a do *professor 19*, mostra o interesse em se trabalhar o assunto de forma atrativa que neste caso se deu através de dramatizações. Reconhecemos que a reprodução da realidade por meio do lúdico tem papel importante e eficaz no processo de ensino-aprendizagem, por outro lado, o planejamento e execução desse tipo de estratégia devem estar acompanhados de reflexões com propósito para que não se torne apenas encenação humorística que, ao invés de evitar, promova a discriminação social. Observamos também que em sua resposta, assim como em outras, é mencionado um tipo de variação linguística que comumente é apresentada nos livros didáticos e representada por personagens de quadrinhos e em outros gêneros textuais: a regional. Isso pode significar que o trabalho com a variação linguística, muitas vezes, se resume à apresentação ou ênfase a esse tipo de variação que, na maioria das vezes, dá-se de forma estigmatizada.

Quanto à resposta do *professor 33*, reflete a falta de preocupação em se abordar a temática, uma vez que se informou que foi desenvolvido um trabalho com a variação linguística há dois anos (em 2018), um tempo relativamente próximo, contudo, distante e insuficiente quando sabemos que há, constantemente, necessidade de intervenção em sala de aula por conta da diversidade cultural.

Entendemos também que a comparação entre dialetos pode gerar resistência de aceitação quando um falante comparado a outro não se identificar por não reconhecer, no outro, características linguísticas semelhantes às suas. Trabalhar a comparação com esse tipo de assunto deve se dá de forma cautelosa, sendo preciso esclarecer, primeiramente, em quais aspectos há semelhança e por quais razões.

Sobre as estratégias de se trabalhar as diferenças linguísticas, Bortoni-Ricardo (2005) enfatiza, novamente, a pedagogia culturalmente sensível aos saberes e faz as seguintes considerações:

[...] para lidar com a variação linguística e cultural de nossas crianças, a escola precisa tornar-se culturalmente sensível. As formas de implementação dessa pedagogia sensível são múltiplas: aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, repetindo padrões interacionais que lhe são familiares; desenvolvendo estratégias que façam a distinção entre eventos de oralidade e de letramento; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo, respeitando-lhe as peculiaridades, acolhendo-lhe as sugestões e tópicos, incentivando-a a manifestar-se, fornecendo-lhe modelos de estilos monitorados da língua e mostrando-lhe como e quando usar esses estilos. Enfim, a escola tem de aceitar a diversidade e torná-la funcional (p. 209)

As sugestões de melhoria apresentadas pela autora são apenas algumas que se resumem em aceitação da diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar em que medida as variedades linguísticas do português se apresentam na Coleção *Português: linguagens* do 6º ao 9º ano, amplamente adotada por professores de escolas municipais de Parauapebas. Vale ressaltar que o livro didático não cumpre, sozinho, sua função social, mas precisa do importante papel interventor do professor em sala de aula, o que justifica a inclusão de ambos na pesquisa. Para isso, diversas leituras, não somente relacionadas à variação linguística, embasaram este trabalho, tendo em vista que para se discutir um tema de questão sociocultural, como é o caso, foi necessário entender o processo de colonização linguística, as relações de poder, algumas concepções de língua, as mudanças a partir da democratização e redemocratização do ensino e algumas políticas públicas.

Todo esse percurso histórico nos leva a compreender que os problemas relacionados à dificuldade de aceitar a diversidade linguística são reflexos de uma história de origem linguística preconceituosa que tem como “herança” a concepção de língua homogênea baseada num padrão que distingue o “certo” e o “errado”. Diante dessa problemática é que surgem tantos trabalhos como este que, mesmo parecendo repetitivos, ainda não se fizeram entendidos. Mudar esse contexto é o que motiva a Sociolinguística e outras áreas afins.

Posto isso, entendemos que o livro didático é uma ferramenta de suma importância no ensino da língua que pode auxiliar no processo de mudança de concepção linguística, uma vez que se trata de ferramenta disseminadora de ideologias. Portanto, os autores dos livros didáticos (responsáveis pela elaboração do conteúdo) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação (responsável pela elaboração de critérios e aprovação dos livros didáticos) têm responsabilidade singular no ensino da língua.

Quanto à análise dos livros, de modo geral, os autores da Coleção *Português: linguagens* reconhecem a importância da diversidade linguística no ensino de Língua Portuguesa, visto que ao abordarem os conhecimentos linguísticos demonstram respeito às variedades sociais e regionais da língua, sendo, inclusive, conteúdo contemplado no livro didático do 6º ano, o que não significa que a abordagem seja satisfatória diante da complexidade da temática.

Por outro lado, a preocupação com a formação de leitores está voltada, principalmente, para trabalhos com gêneros de textos que valorizam as normas urbanas de prestígio, sendo verificado que raros são os textos, trechos ou frases que apresentam as variedades linguísticas, socialmente, desprestigiadas e, quando propostos, são pouco explorados nos exercícios de aplicação que, em sua maioria, orientam a reescrita na norma-padrão, sem proposição de reflexões dos aspectos sociais, culturais, geográficos e históricos da língua. As coletâneas apresentam diversidade de textos, explorando variados gêneros textuais das esferas literária, jornalística, publicitária, dentre outros tipos. Todavia, apesar do trabalho com diversidade de gêneros contemplarem, em algum momento, a heterogeneidade, tendo em vista as diferentes práticas de leitura, o Ministério da Educação reconhece que esse trabalho de representação linguística é insuficiente.

Embora as coleções apresentem, em alguns volumes, textos que trazem exemplos de variedades regionais, eles não são suficientes para mostrar a **diversidade de registros, estilos e variedades** do Português. Observa-se o predomínio da norma culta, com pouca exploração das demais variedades linguísticas do Português. Não há, também, representatividade de textos das diferentes esferas (literárias, jornalísticas, publicitárias, etc.) produzidos nas diferentes regiões geográficas do Brasil. Dessa forma, contempla-se pouco a heterogeneidade sociocultural brasileira quanto a faixa etária, etnia, gênero, classe social e diferenças entre as regiões. (BRASIL, 2016, p. 31)

Percebe-se que tal ponderamento dá margem para que os autores das coletâneas permaneçam priorizando os gêneros textuais que dão maior valoração à norma padrão, fato que se repete e repetirá, já que não existem critérios relativos à heterogeneidade linguística.

Vale ressaltar que os autores da Coleção concebem a heterogeneidade da língua e buscam promover discussões, mesmo que de maneira intimidada, que remontam a temática proposta, perceptíveis principalmente, quando consideram as modalidades oral e escrita da língua como possibilidades de uso que se adequam às circunstâncias conforme o grau de formalidade. Contudo, percebe-se que a estruturação dos eixos ainda está atrelada a uma metodologia tradicional, visto que os componentes gramaticais são enfatizados e ganham predominância nas seções e subseções de cada unidade.

Quanto à segunda parte da análise, voltada para os professores, revelou que a variação linguística é um tema considerado importante e discutido diante das

situações que exigem reflexão sobre o assunto, independente da abordagem direta no livro didático, conforme revelam os dados obtidos na segunda questão. Porém, alguns professores ainda não se desvincularam da concepção tradicional de língua quando a relacionam à ideia de “preservação” ou não compreenderam sua função social quando seus conceitos não ultrapassam o “conjunto de códigos”, resposta mais recorrente na sétima questão quando se perguntou “Qual sua concepção de língua?”.

Por outro lado, percebeu-se que há uma tentativa de mudança de postura do professor quando propõe levar os alunos à reflexão sobre as variedades linguísticas, seja através de estratégias consideradas atrativas (dramatização, pesquisa em ambiente externo à escola, visita à biblioteca, passeios etc.) ou da própria discussão em sala de aula, conforme observado nas experiências compartilhadas pelos *professores 32 e 19* diante da décima questão. Contudo, qualquer trabalho de ensino-aprendizagem deve ser acompanhado de planejamento e propósito para, assim, evitar distrações. Percebeu-se, então, que já tem a intenção, só não se sabe ainda como e o fazer.

Trabalhar a temática variação linguística exige cautela, uma vez que envolve aspectos socioculturais e, se não compreendidos, a dinâmica do trabalho pode promover a discriminação social, ao invés de evitá-la.

Dessa forma, compreende-se que, tanto os livros didáticos quanto os professores estão em processo de adaptação às inovações da ciência da linguagem e, por enquanto, o ensino da língua materna ainda está fundamentado no ensino da gramática ao invés de se preocupar, principalmente, com o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. É importante que a escola dê espaço às manifestações linguísticas, seja culturalmente sensível aos saberes e não ignore as diferenças sociolinguísticas para, assim, tornar o aluno partícipe de um processo reflexivo sem imposição de uma língua padrão, apenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Muito além da Gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?**: um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

_____. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 38. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz? São Paulo: Loyola, 2008.

_____. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de Português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. A língua portuguesa na escola: Percurso e perspectiva. **Revista Interdisciplinar**. v. 6, n. 6 □ p. 35□56. jul./dez de 2008. Disponível em:<<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/viewFile/1127/965>>. Acesso em: 27 ago. 2019.

BERNARDINO, Rosângela Alves dos Santos. **Estruturalismo, gerativismo e teorias pragmáticas**: pensando a relação entre linguagem, cognição e exterioridade. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Ros%C3%A2ngela%20Alves%20dos%20Santos%20BERNARDINO.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa. 37.^a ed. **Revista e Ampliada**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. **Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 fev. 2020.

_____. Decreto-lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945. **Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-norma-pe.html>. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____. Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966. **Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED).** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____. Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967. **Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Nacional de Material Escolar.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5327-2-outubro-1967-359134-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____. Decreto nº 68.728, de 9 de junho de 1971. **Provê sobre a política do livro técnico e do livro didático e dá outras providências.** Disponível em: http://www.labtime.ufg.br/modulos/materiais-didaticos/conteudoPnld/links/1_sobre_pnld/LEGISLACAO/DECRETO_-_68728_de_09_de_junho_de_1971.pdf. Acesso em: 28 fev. 2020.

_____. Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976. **Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências.** Disponível em: http://www.labtime.ufg.br/modulos/materiais-didaticos/conteudoPnld/links/1_sobre_pnld/LEGISLACAO/DECRETO_-_77107_de_04_fevereiro_de_1976.pdf. Acesso em: 28 fev. 2020.

_____. Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983. **Altera a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar, a que se refere a Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, amplia sua finalidade e dá outras providências.** Disponível em: http://www.labtime.ufg.br/modulos/materiais-didaticos/conteudoPnld/links/1_sobre_pnld/LEGISLACAO/Lei_n%C2%BA7091_de_14_de_abril_1983.pdf. Acesso em: 29 fev. 2020.

_____. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. **Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências.** Disponível em: http://www.labtime.ufg.br/modulos/materiais-didaticos/conteudoPnld/links/1_sobre_pnld/LEGISLACAO/DECRETO_-_91542_de_19_de_agosto_de_1985.pdf. Acesso em: 01 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa, vol. 2.** Brasília: 1997.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos – PNLD 2017: Língua Portuguesa. Ensino fundamental: anos finais.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades.** Brasília: 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (Org). **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua.** Florianópolis: UFSC, 2006, p. 266-276.

_____. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CASAGRANDE, Nancy dos S. **A implantação da língua portuguesa no Brasil do século XVI: um percurso historiográfico.** São Paulo: EDUC, 2005.

CASTILHO, Ataliba T. **A língua falada no ensino de português.** São Paulo: Contexto, 1998.

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, 6º ano.** Manual do professor. 9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **Português: linguagens, 7º ano.** 9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **Português: linguagens, 8º ano.** 9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **Português: linguagens, 9º ano.** 9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

COELHO, Izete Lehmkuhl [et al.]. **Sociolinguística.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

CORACINI, M. J. Apresentação. In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** 2. ed. Campinas, SP: 2011, p. 11-14.

COSTA, Luciane Trennephol. Análise variacionista do rotacismo. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.** Vol. 5, n. 9, agosto de 2007. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_9_analise_variacionista_do_rotacismo.pdf. Acesso em: 11 jun. 2020.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et al. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família.

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n.85, p. 1027-1056, oct/dez. 2014.

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

FÁVERO, L. L. **As concepções linguísticas no século XVIII**. Campinas: Pontes, 1996.

FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2003.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R. & COSTA, W. F. **O livro didático em questão**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GOMES, Mariele Furtado de Barros. Por que ensinar variação linguística nas aulas de língua portuguesa? **Revista de Letras**, Curitiba, v. 21, n. 32, p. 145-159, mar. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acesso em: 16 out. 2020.

GRANDO, KatlenBöhm. **O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização**. IX ANPED SUL. Anais. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235#targetText=Com%20rela%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20origem%20%20o,se%20originou%20do%20inql%C3%AAs%20literacy.&targetText=Al%C3%A9m%20disso%2C%20a%20autora%20costuma,este%20%C3%BAltimo%20%C3%A9%20bastante%20amplo.>>. Acesso em: 28 set. 2019.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2019**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/parauapebas.html>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. - 2. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, I. G. V. Interferência da oralidade na aquisição da escrita. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 30, p. 31-38, jul./dez. 1997.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário: ____ In: **Em aberto livro didático e qualidade de ensino**. Brasília, ano 16, n. 69. 1996.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. Breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. **Revista Idioma**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59. 1º sem. 2015. Disponível em: <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28_a04.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O programa nacional do livro didático - PNLD: Impactos na qualidade do ensino público**. 2009. 126f. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARIANI, Bethania. Políticas de Colonização Linguística. **Revista Letras**, Santa Maria, n. 27, 2003: 73-82. Disponível em:<<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/11900/7322>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

MARRA, Daniel; MILANI, Sebastião Elias. **Uma teoria social da língua(gem) anunciada no limiar do século XX por Antoine Meillet**. *Linha d'Água*, n. 25(2), p. 67-90, 2012

MATENCIO, M. L. M. **Estudo de língua falada e aula de língua materna**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

MOLLICA, Maria Cecília. Linguística e sociolinguística. In: MOLLICA, Maria Cecília; CIPRIANO, Maria Luiza Braga. **Introdução à sociolinguística: tratamento da variação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, p. 9-14, 2012.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**. São Paulo, 1996, v. 1, n. 3, 2º sem., p. 1-5.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 2ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Reflexões sobre a história da 'língua brasileira'**. Jornal da Unicamp, Campinas, 13 a 29 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/agosto2009/ju437pdf/Paq03.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2018.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 43, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

PARAUPEBAS, Prefeitura Municipal. **Plano Municipal De Saneamento Básico De Parauapebas**. Disponível em: <<https://www.parauapebas.pa.gov.br/images/2018/PMSB-DE-PARAUAPEBAS---TOMO-1---CARACTERIZAO.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 2004.

PROENÇA FILHO, D. **Língua portuguesa, literatura nacional e a reforma de ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Linceu, 1973.

REIS, A. R. G.; BARBOSA, M. A. Ensino de língua portuguesa: reconhecimento do preconceito e possibilidade de trabalho com a variedade padrão. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/379-%E2%80%93-386-Ensino-de-L%C3%ADngua-Portuguesa-reconhecimento-do-preconceito-e-possibilidade-de-trabalho-com-a-variedade-padr%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

ROJO, R.H.R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?. In: SIGNORINI, I. (org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RONNSEN, Marília Elizabeth. **O livro didático de Química na perspectiva do aluno de ensino médio** – um estudo de caso. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2013. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/912/1/PB_COQUI_2012_2_08.PDF>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SILVA, Marco Antônio. A feiticização do livro didático. **Educação e Realidade**. V. 37. n. 3, set./dez. de 2012, p. 803-821.

SOARES, Magda. Travessia: tentativa de um discurso da ideologia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro. 65 (150): 337-368, maio/ago, 1984.

_____. **Português na escola:** história de uma disciplina curricular. Materiais escolares: história e sentidos. Revista de Educação AEC. Brasília, vol. 25, nº 101, out/dez. de 1996.

_____. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 53-62, nov./dez. 1996

_____. **Linguagem e Escola:** uma perspectiva social. 17 ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Português na escola:** História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 1989 [1916].

VILLA VERDE, Rodrigo Braga da Rocha. **Parauapebas(PA):** a mão de ferro do Brasil na implantação do Projeto Grande Carajás. Disponível em: <
https://www.cetem.gov.br/aquarios/documentos/2009/xii_egal/XII_EGAL_Rodrigo_Villa_Verde.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO PARA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO E CONCEPÇÃO DO PROFESSOR ACERCA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO E EM SALA DE AULA

<p>Questão 1: Identifique a(s) escola(s) em que você lecionou nos anos 2017 a 2019: _____</p>
<p>Questão 2: Você percebe se há variação linguística em sua sala de aula? Se sim, em quais situações? _____</p>
<p>Questão 3: Você trabalha a variação linguística em sala de aula?</p> <p>() Só quando se trata de conteúdo abordado no livro didático.</p> <p>() Sempre, diante de situações que exigem reflexão sobre o assunto, independente da abordagem direta no livro.</p> <p>() Não, por não achar relevante.</p>
<p>Questão 4: Você percebe se seus alunos identificam norma-padrão e não padrão da língua? _____</p>
<p>Questão 5: Como os alunos se comportam quando ouvem variantes populares e/ou estigmatizadas?</p> <p>() Zombam e/ou corrigem.</p> <p>() Aceitam, sem questionar.</p> <p>() Questionam o porquê daquela forma de fala.</p>
<p>Questão 6: Como professor de Língua Portuguesa, qual sua postura quando ocorre preconceito linguístico? _____</p> <p>_____</p>
<p>Questão 7: Qual sua concepção de língua?</p> <p>() É um organismo vivo e dinâmico, portanto, está sujeito a mudanças.</p> <p>() É um organismo estático, não muda.</p> <p>() Entendo que é um organismo suscetível à mudança, porém não concordo.</p>
<p>Questão 8: O que você considera erro na língua portuguesa?</p> <p>() O que foge da norma padrão.</p> <p>() O que não se compreende.</p> <p>() O que não apresenta adequação ao contexto.</p>

Questão 9: Em suas aulas, você utiliza outro(s) recurso(s) além do livro didático?

() Sim

() Não

Questão 10: Na sua opinião, a Coleção Português Linguagens aborda a variação linguística de forma satisfatória e esclarecedora?

() Sim

() Não

Questão 11: Você já desenvolveu ou desenvolve algum trabalho voltado para a temática da variação linguística? Se sim, conte sua experiência.



Questionário para análise da percepção e concepção do professor acerca da variação linguística na Coleção Português Linguagens e em sala de aula

Objetivo da pesquisa: Verificar de que forma as variedades linguísticas do Português são abordadas na Coleção Português: linguagens e pelos professores das escolas municipais de Parauapebas.

Título da pesquisa: O tratamento da variação linguística na coleção Português linguagens: um olhar sobre a perspectiva do autor para a tratativa do professor.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário da pesquisa de mestrado "O tratamento da variação linguística na coleção Português linguagens: um olhar sobre a perspectiva do autor para a tratativa do professor". Você precisa decidir se quer participar ou não. Antes de tomar a decisão, por favor, leia cuidadosamente o que se segue.

1. Esta pesquisa propõe investigar a maneira como a variação linguística é tratada tanto pelos autores da Coleção Português linguagens quanto pelos professores de Língua Portuguesa que lecionaram para o 3º e 4º ciclo nas escolas municipais de Parauapebas, nos anos de 2017 a 2019. E, para realização da pesquisa precisamos contar com a sua contribuição, cuja participação é voluntária e se dará por meio de participação em questionários estruturado e semiestruturado.
2. Durante a realização da pesquisa, serão tomados todos os cuidados necessários para impedir que o(a) participante sofra danos de ordem moral, intelectual, emocional ou espiritual, procurando minimizar ao máximo toda possibilidade de constrangê-lo(a).
3. A fim de garantir a sua privacidade, sua participação é anônima, todos os dados confidenciais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos, através da análise dos questionários, serão utilizados apenas na confecção da dissertação de mestrado, para produção de futuros artigos científicos e outros textos de natureza acadêmica.

Pesquisador responsável: Maria Vânia Pereira Magalhães

Telefone para contato: (94) 98196-0011

Orientador: Paulo da Silva Lima

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/Programa de Pós-Graduação em Letras

Endereço: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus III - Bairro: Cidade Jardim - Marabá/PA

Telefone para contato: (94) 2101-7100

***Obrigatório**

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

Identifique a(s) escola(s) em que você lecionou nos anos de 2017 a 2019 *

Sua resposta

Você percebe se há variação linguística em sua sala de aula? Se sim, em quais situações? *

Sua resposta

Você trabalha a variação linguística em sala de aula? *

- Só quando se trata de conteúdo abordado no livro didático.
- Sempre, diante de situações que exigem reflexão sobre o assunto, independente da abordagem direta no livro.
- Não, por não achar relevante.

Você percebe se seus alunos identificam norma padrão e não-padrão da língua? *

- Sim
- Não

Como os alunos se comportam quando ouvem variantes populares e/ou estigmatizadas? *

- Zombam e/ou corrigem.
- Aceitam, sem questionar.
- Questionam o porquê daquela forma de fala.

Como professor de Língua Portuguesa, qual sua postura quando ocorre preconceito linguístico? *

Sua resposta

Qual sua concepção de língua? *

Sua resposta

O que você considera erro na língua portuguesa? *

- O que foge da gramática normativa.
- O que não se compreende.
- O que não apresenta adequação ao contexto.

Em suas aulas, você utiliza outro(s) recurso(s) além do livro didático? *

- Sim
 - Não
-

Na sua opinião, a Coleção Português Linguagens aborda a variação linguística de forma satisfatória e esclarecedora? *

- Sim
 - Não
-

Você já desenvolveu ou desenvolve algum trabalho voltado para a temática da variação linguística? Se sim, conte sua experiência. *

Sua resposta

Enviar

Página 1 de 1

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de](#)

APÊNDICE B**OFÍCIO ENVIADO À SEMED PARA SOLICITAÇÃO DE
AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA COM
PROFESSORES****OFÍCIO N° 001/2020**

Parauapebas, 19 de fevereiro de 2020.

Ao Senhor
EDSON OLIVEIRA
Diretor Pedagógico
Diretoria Pedagógica do 3º e 4º Ciclos/EJA
Morro dos Ventos, Bairro Beira Rio II
68.515-000 Parauapebas/PA

Assunto: Solicitação de autorização para a realização de pesquisa de mestrado intitulada “O tratamento da variação linguística na coleção *Português linguagens*: uma perspectiva do autor para a tratativa do professor”.

Senhor Diretor,

1. Considerando que estou cursando mestrado em Letras na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e que minha pesquisa é voltada para o tratamento dado à variação linguística em sala de aula e a partir do uso do livro didático de Português, solicito autorização da Direção Pedagógica do 3º e 4º Ciclos/EJA para a realização de pesquisa durante a formação dos professores através da aplicação de questionários para equacionar a concepção e percepção dos professores quanto à variação linguística.
2. Informo que, os dados coletados serão, exclusivamente, para uso da pesquisa e comprometo-me a preservar pela privacidade dos participantes.
3. Sem mais para o momento, agradeço vossa atenção e coloco-me à disposição para demais esclarecimentos.

Respeitosamente,

Maria Vânia Pereira MagalhãesMestranda em Letras/UNIFESSPA
Matrícula 20184021201

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: **O tratamento da variação linguística na coleção *Português linguagens*: do autor ao professor, do professor ao aluno**

Pesquisador responsável: Maria Vânia Pereira Magalhães

Telefone para contato: (94) 98196-0011

Orientador: Paulo da Silva Lima

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/Programa de Pós-Graduação em Letras

Endereço: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, *Campus III* - Bairro: Cidade Jardim - Marabá/PA

Telefone para contato: (94) 2101-7100

Objetivo da pesquisa: Verificar de que forma as variedades linguísticas do Português são abordadas na Coleção *Português linguagens* e pelos professores das escolas municipais de Parauapebas.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário da pesquisa de mestrado “O tratamento da variação linguística na coleção *Português linguagens*: uma perspectiva do autor para a tratativa do professor”. Você precisa decidir se quer participar ou não. Antes de tomar a decisão, por favor, leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento disponibilizado em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a).

Esta pesquisa propõe investigar a maneira como a variação linguística é tratada tanto pelos autores da Coleção *Português linguagens* quanto pelos professores de Língua Portuguesa que lecionaram para o 3º e 4º ciclos nas escolas municipais de Parauapebas, nos anos de 2017 a 2019. E, para realização da pesquisa precisamos contar com a sua contribuição, cuja participação é voluntária e se dará por meio de participação em questionários estruturados e semiestruturados, se assim você autorizar.

Durante a realização da pesquisa, serão tomados todos os cuidados necessários para impedir que o(a) participante sofra danos de ordem moral, intelectual, emocional ou espiritual, procurando minimizar ao máximo toda possibilidade de constrangê-lo(a).

A fim de garantir a sua privacidade, seu nome não será revelado, todos os dados confidenciais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos, através da análise dos questionários, serão utilizados apenas na confecção da dissertação de mestrado, para produção de futuros artigos científicos e outros textos de natureza acadêmica.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: **“O tratamento da variação linguística na coleção *Português linguagens*: do autor ao professor, do professor ao aluno”**. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com o pesquisador responsável pela pesquisa sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem me acarretar penalidades ou prejuízos pessoais.

Este documento foi emitido em duas vias, que foram assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando cada um com uma via do documento.

Parauapebas, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Assinatura do responsável pela pesquisa