

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA INSTITUTO DE
LETRAS E LINGUÍSTICA - ILEEL**

MARIA LUIZA GONTIJO FARIA DE LIMA

**PET DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 6º ANO NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DE MINAS GERAIS: UM OLHAR CRÍTICO ACERCA DA
ABORDAGEM DA ANÁLISE LINGUÍSTICA NO CONTEXTO DE ENSINO
REMOTO**

UBERLÂNDIA

2022

MARIA LUIZA GONTIJO FARIA DE LIMA

**PET DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 6º ANO NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DE MINAS GERAIS: UM OLHAR CRÍTICO ACERCA DA
ABORDAGEM DA ANÁLISE LINGUÍSTICA NO CONTEXTO DE ENSINO
REMOTO**

Artigo científico elaborado como Trabalho de Conclusão de Curso e apresentado ao Curso de Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa - Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras .
Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª Talita de Cássia Marine.

UBERLÂNDIA

2022

PET para o 6º ano do ensino fundamental II nas escolas públicas de Minas Gerais: um olhar crítico acerca da abordagem da análise linguística no contexto de ensino remoto

Maria Luiza Gontijo Faria de Lima

RESUMO

O presente artigo científico foi elaborado como produto final de Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Licenciatura em Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Uberlândia. Em nossa pesquisa, considerando que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe, em suas competências gerais da Educação Básica, que os alunos respeitem saberes e vivências culturais por meio do exercício da cidadania, partimos do pressuposto de que cabe ao professor estimular o respeito às diferentes variedades linguísticas que compõem a língua portuguesa, repensando as práticas de ensino tradicionais. Diante disso, pautamo-nos nas contribuições da Sociolinguística ao ensino de Língua Portuguesa (BAGNO, 2007; 2013; FARACO, 2008; 2011; 2022; BORTONI-RICARDO, 2004; 2011; 2013; CYRANKA, 2016), objetivamos apresentar uma análise qualitativa dos quatro volumes do Plano de Ensino Tutorado (PET) do 6º ano, referentes ao ano de 2021, disponibilizados no estado de Minas Gerais com vistas a promover a educação remota emergencial, no âmbito do contexto pandêmico decorrente da propagação do vírus SARS-CoV-2, o qual, como se sabe, reverberou em uma ação de *lockdown* em todo país, ocasionando o fechamento, entre outros, das escolas. A análise do material em questão focou no componente curricular de língua portuguesa, especificamente no trabalho com o eixo da análise linguística, buscando observar se e como as habilidades previstas na BNCC, referentes à temática da variação linguística, foram propostas e desenvolvidas. Após as análises, observamos que as habilidades previstas na Base que contemplam a variação linguística no 6º ano não estão presentes nos volumes dos PETs analisados. Em uma única habilidade que poderia ser citada, a EF69LP47, embora seja indicada no material analisado, justamente no ponto que contempla aspectos variáveis da língua, observamos que nenhuma atividade proposta no material contemplou tais aspectos. Diante disso, pode-se concluir que a abordagem variacionista da língua, pautada na heterogeneidade linguística e nos aspectos variáveis e dinâmicos da língua em uso foram preteridos pelo PET de língua portuguesa destinado a alunos do 6º ano, no ano de 2021, nas escolas públicas de Minas Gerais. Isso aponta para o fato de que tal abordagem de ensino se mostrou contrária ao que é orientado pela BNCC, urgindo a necessidade do trabalho baseado numa pedagogia da variação linguística na rede pública de ensino de Minas Gerais, especialmente entre esses alunos que no âmbito do ensino remoto não tiveram a oportunidade de aprender aspectos gramaticais da língua por meio de uma perspectiva mais contemporânea e sintonizada com as orientações da BNCC.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; Plano de Ensino Tutorado; Análise linguística; Variação linguística.

PET for the 16th grade of the elementary education II in public schools of the State of Minas Gerais: a critical look on the linguistic analysis approach on the context of the remote education

Maria Luiza Gontijo Faria de Lima

ABSTRACT

This scientific article was prepared as a final product of the Course Completion Work of the Degree in Letters: Portuguese and Portuguese Language Literature of the Federal University of Uberlândia. In our study, whereas the Common National Curriculum Base (BNCC) proposes, in general competences of Basic Education, that students respect cultural knowledge and experiences through the exercise of citizenship, we start from the assumption that it is up to the teacher to encourage respect for the different linguistic varieties that compose the Portuguese language, rethinking traditional teaching practices. Based on that, we have based our research on contributions of Sociolinguistics to the teaching of Portuguese language (BAGNO, 2007; 2013; FARACO, 2008; 2011; 2022; BORTONI-RICARDO, 2004; 2011; 2013; CYRANKA, 2016), we aim to present a qualitative analysis of the four volumes of the 16th grade Tutored Education Plan (PET), for 2021, provided in the State of Minas Gerais in order to promoting emergency remote education, in the context of the pandemic resulting from the spread of the virus SARSCoV-2, which, as we know, put the whole country in lockdown mode, schools, among others, were closed as a result. The analysis of the material in question focused on the Portuguese language curricular component, specifically in the work with linguistic analysis line, looking for to observe if and how the skills expected in the BNCC, referent to the linguistic variation, were proposed and developed. After thorough reviews, we noticed that the skills provided in the Base that contemplate linguistic variation of the 16th grade are not present in the PET volumes analyzed. A single ability that could be cited, the EF69LP47, although it is indicated in the analyzed material, precisely at the point that contemplates variable aspects of the language, we observed that no activity proposed in the material contemplated such aspects. Considering this, we can conclude that the variationist approach to the language, based on linguistic heterogeneity and on the variable and dynamic aspects of the language in use, were neglected by the Portuguese language PET aimed at 6th grade students, in the year 2021, in public schools in Minas Gerais. This makes the fact that such a teaching approach proved to be contrary to what is guided by the BNCC, becoming so important to work on a pedagogy of linguistic variation in the public education of Minas Gerais, specially among those students who, in the context of remote teaching, did not have the opportunity to learn grammatical aspects of the language through a more contemporary perspective and in the same harmony with the guidelines of the BNCC.

Key-words: Teaching of the Portuguese Language; Tutored Teaching Plan; Linguistic Analysis; Linguistic Variation.

Considerações iniciais

Assim que os padres jesuítas chegaram ao Brasil para catequizar os índios, tiveram contato com o Tupi-guarani e, ao aprendê-lo, acabaram difundindo essa língua. Mas, em 1757, uma Provisão Real proibiu a utilização do Tupi e os jesuítas acabaram expulsos, após uma tentativa do governo em oficializar a língua portuguesa como a língua padrão de nosso país. A língua portuguesa, então, tornou-se a língua oficial do Brasil. Mas mesmo após a proibição do uso do Tupi, a língua continuou a sofrer variações. Com a chegada de africanos escravizados, por exemplo, mais dialetos foram incorporados à língua, apesar da forte repressão do governo que castigava os escravos que não conversassem em Português. Somado a isso, a partir de 1808, com a vinda da Família Real ao Brasil, o português brasileiro sofreu ainda mais transformações, ocasionadas por meio da aproximação do português de Portugal (SOARES, 2002).

Segundo Bortoni-Ricardo (2011, p.31), a “língua trazida para o Brasil pelos portugueses conservou-se no litoral, onde havia constante intercâmbio comercial e cultural com a metrópole”. Já no interior do Brasil, observa-se “mais acentuada a influência do adstrato indígena e do pidgin¹ falado pelos negros entre si e nos seus contatos com a população branca e mestiça” (BORTONI-RICARDO, 2011, p.32). Esses vernáculos ficaram restritos às regiões interioranas por bastante tempo, mas a partir do século XX, a migração da população rural para os grandes centros urbanos e a difusão dos meios de comunicação de massa resultaram em notáveis consequências linguísticas. Ou seja, já havia a presença de interações linguísticas e variação desde a colonização brasileira a partir do contato entre portugueses, indígenas e negros, isso se acentuou ainda mais a partir do século XX.

Em decorrência da propagação de diferentes vernáculos, principalmente os vernáculos indígena e pidgin, a escola tornou-se a principal instituição a pressionar pela padronização da língua e pelo prestígio da dita “norma culta”. Apenas em 1922, com a Semana de Arte Moderna e o gênero romantismo sendo mais difundido entre os escritores brasileiros é que se começa a questionar a tradição de copiar os cânones gramaticais portugueses e passa-se à tentativa de adotar o vocabulário popular na literatura. Entretanto, como podemos observar mais adiante neste artigo, o preconceito

¹ A denominação “pidgin” é preferível a dialeto crioulo, pois o primeiro é uma língua de emergência, criada por adultos e que não apresenta características de língua natural, enquanto o segundo é uma língua elaborada por uma geração crioulezante, conferindo-lhe características de uma língua natural.

linguístico ainda existe e a escola ainda há muito o que ensinar sobre o fato de o português ser uma língua heterogênea.

Como podemos observar, desde o princípio nossa língua foi moldada por variações que, inclusive nos dias de hoje, continuam acontecendo, pois o português é uma língua viva e, justamente por isso, variável.

Apesar disso, as instituições de ensino, como as escolas de educação básica, ainda propagam ideias equivocadas de que algumas línguas ou variedades linguísticas são superiores a outras. Na realidade, do ponto de vista linguístico, essa “superioridade linguística” não existe. O que ocorre é que as variantes de prestígio existem, pois “os falantes que detêm maior poder transferem esse prestígio para a variedade linguística que falam” (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p.47). Assim, esses grupos de maior poder econômico, político e social “têm as variedades de seu repertório vistas como variedades mais bonitas e até mesmo mais corretas” (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p.47). Por isso,

cabe à escola levar os alunos a se apoderar também das regras linguísticas que gozam de prestígio [...] para que possam adquirir uma competência comunicativa cada vez mais ampla e diversificada - sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade linguística, adquirida nas relações sociais dentro de sua comunidade (BORTONI-RICARDO, 2004, p.09).

Pensando nessas questões que envolvem o ensino de língua portuguesa e, considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no sentido de que:

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.81).

Realizamos uma pesquisa documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), analisando materiais desenvolvidos e distribuídos pelo Governo de Minas para que os professores conseguissem mediar o ensino remoto, os chamados Planos de Ensino Tutorados (PET),

também disponíveis *online*, à época, pelo site <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br> e pelo aplicativo para celular “Conexão Escola 2.0”. Atualmente, o site se chama “Se liga na Educação” e o aplicativo foi atualizado para “Conexão Escola 3.0”.

Desse modo, nosso principal objetivo foi observar e descrever de que maneira o ensino de aspectos gramaticais da língua foram abordados nesses materiais voltados para o 6º ano do Ensino Fundamental II, atentando-nos, sobretudo, para a maneira como a língua é concebida nesses materiais e se aspectos que colaboram para o entendimento da natureza heterogênea da língua em uso foram abordados de modo a contemplar algumas habilidades de língua portuguesa destinadas ao sexto ano, previstas na BNCC, e que estão relacionadas com a temática/abordagem da variação linguística. Afinal, o trabalho com tais habilidades é fundamental para que ao término da educação básica, o aluno tenha conseguido desenvolver as competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental, apontadas na BNCC, das quais, dentre as dez, destacamos as de número 1, 4 e 5, a saber:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual (BRASIL, 2017, p. 87).

Cabe observar que buscamos articular em nossas análises, as contribuições da Sociolinguística ao ensino de língua materna, já que, assim como Bortoni-Ricardo (2005, 130 *apud* BARONAS, COBUCCI, 2016, p. 179), acreditamos ser necessário o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos. Tal pedagogia mostrou-se ainda mais imprescindível ao longo da pandemia de COVID19, em que os estudantes de escola pública ficaram boa parte dos dois anos de ensino remoto sem contato com a diferença cultural e linguística de seus colegas e, contando apenas com atividades impressas desenvolvidas pelo governo, isto é, os Planos de Ensino Tutorados (PET).

Mesmo quando foi instaurado o ensino remoto por meio das TDIC², a maioria dos alunos não tinha como acessar às aulas transmitidas ao vivo³, já que grande parte delas não tinha em seus lares computadores, *notebooks*, *tablets* e/ou *smartphones*, tão pouco acesso à *internet*⁴. Além disso, dentre os que participavam das transmissões ao vivo, a maioria, por diferentes motivos, abstinha-se de participar oralmente. Nesse período, os alunos e os docentes foram privados do desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças.

Diante de tudo isso, o desenvolvimento de nossa pesquisa se justifica à medida que acreditamos ser de fundamental pertinência, refletir e analisar quais conteúdos e por meio de quais abordagens o Ensino Remoto foi conduzido no âmbito da pandemia da COVID-19 e como isso poderá refletir na educação, principalmente na formação de pré-adolescentes que concluíram os estudos primários e ingressaram no Ensino Fundamental II através de estratégias de ensino emergencial. Ou seja, o início de uma nova etapa, marcada por mudanças como a grade curricular escolar, foi feita, provavelmente, sem os devidos cuidados, pois teve de ser realizada de maneira emergencial diante da determinação de *lockdown* pelo governo federal em função da crescente propagação do vírus SARS-CoV-2, da superlotação dos hospitais e do aumento alarmante de óbitos decorrente da infecção por COVID-19.

Assim, buscamos em nossa pesquisa, refletir e analisar acerca de quais conteúdos foram contemplados no componente curricular de língua portuguesa, especialmente no eixo de análise linguística dos PETs destinados a alunos do 6º ano do ensino fundamental II, no ano de 2021, na rede pública de ensino do estado de Minas Gerais. Além de identificar tais conteúdos, observamos a forma como tais conteúdos foram abordados nesses materiais didáticos, analisando se tanto os conteúdos quanto as abordagens

² Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Exemplos: *Microsoft Teams*, *Google Meet* etc, acessados por meio do computador ou *smartphone*.

³ De acordo com um levantamento do Unicef, o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância, em novembro de 2020, quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não frequentavam a escola (remota ou presencialmente) no Brasil.

⁴ Segundo dados do IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, em 2020, cerca de seis milhões de estudantes brasileiros desde a pré-escola até a pós-graduação, não têm acesso à internet banda larga ou 3G/4G em casa.

estavam sintonizadas com as orientações da BNCC. Ademais, o tema da presente pesquisa tornase relevante, haja vista que assuntos como discriminação e segregação linguística são ainda frequentemente normalizados nas escolas e, abordagens tradicionais e ultrapassadas de ensino de língua portuguesa, à luz de uma perspectiva homogênea de língua e meramente pautadas em prescrições da gramática normativa, ainda se mostram presentes em muitos materiais didáticos.

1. Fundamentação teórica

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), a Sociolinguística apoiava-se em três premissas: “o relativismo cultural; a heterogeneidade linguística inerente e a relação dialética entre forma e função”. A heterogeneidade inerente entende que a variação passa a ser concebida como uma qualidade inerente à qualquer língua. Ao passo que a relação dialética entre forma e função se centrava na função e no uso da língua e não na sua estrutura. Já o relativismo cultural “não aceita a ideia de superioridade entre as línguas e nem a existência de línguas subdesenvolvidas. A equivalência funcional entre línguas ou variedades significa que todas as línguas têm igual complexidade” (BARONAS, COBUCCI, 2016, p. 178). Assim, “[...] não há fundamento científico para que um código linguístico seja mais valorizado que outros” (BORTONI-RICARDO, 2008,71 apud BARONAS, COBUCCI, 2016, p. 178).

Entretanto, o caminho para eliminar tais teorias do senso comum pode ser árduo, pois o prestígio associado ao português considerado culto é muito arraigado; trata-se de uma “herança colonial consolidada nos nossos cinco séculos de existência como nação” (BORTONI-RICARDO, 2011, p.14). O que devemos fazer é, segundo Bortoni-Ricardo (2011, p.14), demonstrar seus “efeitos perversos na perpetuação das desigualdades sociais, mas negá-lo, não há como”.

Segundo Faraco (2008 apud BARONAS, COBUCCI, 2016), a escola deve ensinar a pedagogia da variação, o que significa abarcar no ensino da língua materna não só as questões de ordem linguística, mas, também, questões culturais. Parte do pressuposto de que não existe erro nos usos que os falantes fazem de sua língua materna, logo, faz-se necessário repensar a prática pedagógica com a linguagem. Para Bagno (2007), a pedagogia da variação tem como principais objetivos: elevar a autoestima linguística dos

alunos, combater o preconceito, a discriminação e a exclusão pela língua; promover o reconhecimento da diversidade linguística e garantir aos estudantes outras formas de falar e escrever, bem como ampliar seu repertório comunicativo.

Porém, como bem nos lembra Faraco (2022), implementar uma pedagogia da variação linguística ainda se mostra como uma atitude desafiadora aos professores de língua materna, pois diante do senso comum de que a variação linguística é um mal a ser combatido e que “só há uma língua certa, homogênea e uniforme e todo o resto são aleijões linguísticos” (FARACO, 2022, p. 53), trazer a abordagem variacionista de língua para dentro da sala de aula, abordando os diferentes usos que a língua portuguesa assume nos mais diferentes contextos em que é acionada, ou seja, nas mais diversas práticas sociais da linguagem, parece ser um equívoco. Todavia, é preciso mostrar, explicitar e divulgar, cada vez mais, que a linguística, ao contrário do que muitos pensam, não nega a normatividade da língua, mas “fornece subsídios para uma apreciação crítica do que se faz em nome da normatividade” (FARACO, 2022, p.54), ou seja, dizer como a língua é e não como deveria ser.

Nesse sentido, cabe discutirmos acerca de um conceito caro aos estudos sociolinguísticos e, também, ao ensino de língua portuguesa, qual seja: o conceito de norma. Na subseção seguinte, abordaremos justamente isso.

1.1 Mas o que é norma?

De acordo com Faraco (2008), o conceito de norma foi formulado pelo linguista Eugenio Coseriu, no início da década de 1950. A partir dele, a perspectiva dicotômica (langue/parole, sistema/fala) deu lugar a uma perspectiva tricotômica (sistema/norma/fala). Pode-se conceituar norma como “determinado conjunto de fenômenos linguísticos que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala” (FARACO, 2008, p.37), “incluindo os fenômenos em variação” (FARACO, 2008, p. 42). Ademais, norma não é apenas um conjunto de formas linguísticas, mas, principalmente, “um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas” (FARACO, 2008, p.43).

Esse conceito de norma e o fato de que toda norma tem uma organização estrutural (gramática) faz com que afirmações infundadas como a de que “o português brasileiro transformou-se num vernáculo sem regras” (FARACO, 2008, p.39) possam ser debatidas e combatidas pelos linguistas. Nesse sentido, apesar das muitas manifestações de preconceito linguístico existentes no Brasil em virtude das diferenças entre os falantes quanto ao domínio de muitas das normas sociais, “não há falantes que falem sem o domínio de alguma norma”, “o que há são vernáculos com outra lógica e com outras regras” (FARACO, 2008, p. 39).

Entre as normas existentes nos estudos linguísticos, podemos destacar três: norma culta, norma padrão e norma gramatical. A norma culta é geralmente descrita e apresentada como “a seleção de um dos modos sociais de falar entre os muitos existentes na comunidade de fala e o estabelecimento de um conjunto de regras que definem o modo ‘correto’ de falar” (FARACO, 2011, p. 260). Para os linguistas, entretanto, “do ponto de vista estritamente linguístico, as normas se equivalem; mas do ponto de vista social não” (FARACO, 2011, p.261). Dessa forma, há escalas sociais de prestígio para as diferentes normas.

O termo norma culta é frequentemente usado, erroneamente, como sinônimo de norma-padrão, ou também, usado como sinônimo das normas estipuladas em gramáticas e dicionários e, num terceiro uso recorrente, mas ainda não correto, como equivalente à "expressão escrita", tal como esclarece Faraco (2008). O termo norma culta começou a se espalhar no discurso da mídia e da escola após a gramática ser “endemonizada” pela academia, que questionava a concepção tradicional de que ensinar português era ensinar gramática. Nesse contexto, o termo gramática foi caindo de uso e “norma culta” foi a substituta, ou seja, “um novo nome para o velho saber e as velhas práticas” (FARACO, 2008, p. 25). No âmbito dos estudos sociolinguísticos, o termo é usado para designar uma variedade de uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, ou seja, de prestígio.

É importante destacar que estudos do projeto NURC (Norma Linguística Urbana Culta) (PRETTI, 1997 apud FARACO 2008, p.48), revelam que a norma culta se assemelha à *linguagem urbana comum*, ou seja, “com a fala dos falantes que estão fora do grupo dos chamados de cultos”. Nesse sentido, esperava-se que os falantes cultos seguissem os preceitos da tradição gramatical normativa, o que nem sempre ocorre.

Dessa forma, o qualificativo “cultura”, como argumenta Faraco (2008), diz respeito, especificamente, à cultura escrita. Por conseguinte, a norma culta deve ser entendida como uma norma linguística praticada por aqueles grupos sociais que estão ligados à cultura escrita. Sabemos, entretanto, que o termo também remete à essa parcela da população que se considera “mais culta” por ter se apropriado da cultura escrita e a transformado em instrumento de poder, o que intensifica o sentimento de elitismo e os preconceitos linguísticos contra os falantes de normas estigmatizadas.

Já a norma-padrão, segundo Bagno, é um “produto cultural, modelo artificial de língua criado justamente para tentar ‘neutralizar’ os efeitos da variação, para servir de padrão para os comportamentos linguísticos considerados adequados, corretos e convenientes” (BAGNO, 2007, p. 38-39) e “não corresponde a nenhum uso real da língua” (BAGNO, 2007, p. 106). De maneira similar a Bagno, Faraco (2008) a considera como uma “norma curta”, em virtude de ser uma norma estreita, dogmática, sem respaldos linguísticos, sustentada na cultura do “erro”.

Buscando implementar termos sociolinguísticos, Faraco (2008) nomeia o conjunto de variedades linguísticas não estigmatizadas (faladas por falantes urbanos) como “norma culta/comum/standard”; enquanto a norma-padrão seria a “norma de referência”. Bagno (2007), por sua vez, propõe os conceitos de “variedades prestigiadas” e “variedades estigmatizadas”.

Acreditamos que seja papel do professor entender e ensinar sobre o caráter heterogêneo da língua. Nesse sentido, o docente deve reconhecer e trabalhar as variedades de seus alunos, pois, ao não reconhecer a legitimidade do vernáculo dos discentes, o docente irá fazer com que eles sintam que “não sabem português, que são burros, que português é uma língua muito difícil” (CYRANKA, 2016, p. 169) e, isso, faz com que se sintam acuados e desanimados para se engajarem no aprimoramento dos conhecimentos relacionados à sua língua materna.

Não podemos ignorar o fato de que “[...] a escola de hoje é altamente diversificada, em que alunos de diferentes estratos sociais trazem seus valores e sua maneira de agir e também de falar” (BARONAS; COBUCCI, 2016, p. 180). Além disso, os alunos devem ter a percepção de que “todo falante tem de monitorar sua fala de modo a atender às expectativas de seus ouvintes; também tem de dominar as convenções da

escrita", o que é fundamental para que "ele possa ser bem recebido em qualquer ambiente e assim ter mobilidade social" (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 62).

2. Metodologia

A metodologia do trabalho pautou-se em uma revisão bibliográfica de autores de destaque na área da Sociolinguística Educacional, com contribuições relevantes ao ensino de língua portuguesa e à Pedagogia da Variação Linguística (BAGNO, 2007; 2013; FARACO, 2008; 2011; 2022; BORTONI-RICARDO, 2004; 2011; 2013; CYRANKA, 2016; BARONAS, COBUCCI, 2016, dentre outros). Além disso, realizamos também uma revisão documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com vistas a fazer um levantamento das habilidades previstas no eixo da análise linguística voltadas ao 6º ano do ensino fundamental II, observando quais e quantas dentre elas estão direta ou indiretamente relacionadas com a abordagem e/ou temática da variação linguística.

O uso da análise documental será de muita utilidade dada sua importância, que, como defende Guba e Lincoln (1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986):

[...] os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

Realizamos, também, um levantamento dos conteúdos gramaticais que foram abordados nos Planos de Estudos Tutorados (PET) usados nos quatro volumes que compuseram o material didático de língua portuguesa do 6º ano, utilizado em 2021, no âmbito do ensino remoto – *corpus* da presente pesquisa. Esse levantamento foi relacionado com as habilidades da BNCC voltadas para o 6º ano. Após esse levantamento descritivo dos temas/conteúdos abordados, procedemos a uma análise qualitativa das atividades, observando se as atividades colaboram para uma visão de língua heterogênea, se aspectos da variação linguística foram contemplados pelo PET e, se caso tenham sido, como isso foi feito.

3. As habilidades da Base e o *Corpus*

Nosso *corpus* foi constituído pelas apostilas bimestrais (quatro volumes) do componente curricular de língua portuguesa do Plano de Ensino Tutorado (PET), destinadas aos alunos do 6º ano regular do Ensino Fundamental II, no ano de 2021. Cabe ressaltar que os conteúdos dessas apostilas foram baseados no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O material foi elaborado por professores da rede estadual de ensino e contou com a colaboração de educadores das redes municipais, através da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

No quadro a seguir, sintetizamos as principais características do nosso *corpus*:

Quadro 1 – Organização estrutural e conteúdos abordados no PET de LP – 6º ano, 2021

Apostila	Páginas ao todo	Divisão do componente curricular Língua Portuguesa	Conteúdo
I	124	4 semanas, páginas 1 a 13	Texto Instrucional; Gênero Textual Anedota; Gênero Textual Notícia e Gênero Textual verbete de dicionário
II	192	6 semanas, páginas 1 a 23	Textos jornalísticos; Entrevista; Divulgação científica; Leitura de notícia; Entrevista; Leitura.
III	195	6 semanas, páginas 1 a 20	Lenda; Conto; Textos Jornalísticos; Anúncio publicitário; História em quadrinhos; Carta de reclamação.
IV	201	6 semanas, páginas 1 a 23	Narrativa de aventura; Produção de narrativa de aventura; Leitura digital; Tipos de narrador; Carta de solicitação; Gênero textual relato pessoal.

Na BNCC, ao fazer um levantamento das habilidades para o 6º ano, relacionadas à variação linguística, descritas no eixo de análise linguística e semiótica, encontramos cinco. Cabe observar que todas elas não são exclusivas ao 6º ano, necessitando ser abordadas ao longo de todo o ensino fundamental II, tal como descrito no quadro abaixo:

Quadro 2 – Habilidades da BNCC do componente de LP do ensino fundamental II relacionadas à variação linguística

<p>(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada [...].</p>
<p>(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, [...] e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados [...].</p>
<p>(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances [...] indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.</p>
<p>(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos) [...].</p>
<p>(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.</p>

Além dessas, incluímos a observação da habilidade (EF69LP01), a saber “Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso” (BRASIL, 2017, p. 141) em nossas análises, visto que apesar dessa habilidade não estar explicitamente incluída no tratamento da variação linguística, ela se enquadra perfeitamente na proposta de ensino de língua materna que se dá no âmbito das contribuições da sociolinguística ao ensino de língua portuguesa.

4. Análise dos dados

Para facilitar a compreensão do material analisado, inserimos os apontamentos das características de cada apostila no quadro abaixo:

Quadro 3 – Habilidades de LP da BNCC contempladas no PET do 6º ano de 2021

Apostila	Habilidades	Conteúdo de Variação Linguística
I	EF05LP09; EF05LP07; EF05LP10; EF05LP15; EF05LP22.	Não consta
II	EF06LP02X; EF69LP03; EF69LP42A; EF67LP14; EF69LP39; EF69LP02X; EF67LP13.	Não consta
III	EF67LP28X; EF69LP47A; EF67LP07; EF69LP45; EF67LP30A; EF67LP27.	Consta na teoria, mas não na prática (semana II).
IV	EF69LP47A; EF69LP51; EF67LP26; EF69LP32; EF67LP30B; EF67LP17; EF67LP21X.	Consta na teoria, mas não na prática (semana I).

A apostila I é dividida em quatro semanas, tal como apontado no quadro I. Nela, percebemos que constam atividades que se ligam às habilidades relacionadas à Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental I e, não, do 6º ano do Ensino Fundamental II, tal como esperávamos. Entretanto, considerando o contexto pandêmico, isso pode se justificar como uma tentativa de revisar habilidades que por ventura não tenham sido amplamente desenvolvidos no ano anterior, dado o fato de que já no ano de 2020 vivenciávamos a “primeira onda” da COVID-19 e a praticamente todo o ano letivo foi conduzido de maneira não presencial. Cabe observar que o eixo enfatizado por esse primeiro volume do PET foi o de Leitura (todas as semanas), porém como o foco de nossa pesquisa foram as habilidades destinadas ao 6º ano, não realizamos a análise dessas habilidades. Entretanto, ainda assim, cabe ressaltar que observamos que em nenhuma das atividades do primeiro volume do PET há atividades relacionadas à variação linguística.

A segunda apostila é dividida em seis semanas e nelas também não constam atividades relacionadas à variação linguística. Os eixos contemplados são: leitura (quatro vezes), análise linguística e semiótica (uma vez) e oralidade (uma vez). As atividades são de identificação de gênero textual; assunto do texto ou dados retirados do texto. Há muitas questões de marcar a alternativa correta e também questões que, em sua maioria,

exigem apenas que o aluno identifique no texto e transcreva no lugar indicado. Vejamos, por exemplo (PET, 6º ano, 2021, apostila II, p. 6):

2. Quais informações o leitor já tem, antes de começar a ler a entrevista? Escreva-as de acordo com os dados:

Nome do entrevistado	
Informação sobre o entrevistado	
O assunto que o entrevistado vai falar	

3. Qual foi a primeira pergunta feita à entrevistada?

Ou seja, as atividades, em sua maioria, demonstram uma abordagem muito tradicional, privilegiando, principalmente, a escrita por meio da cópia e, raríssimas vezes, contemplam a opinião ou a visão do aluno sobre o tema.

Na apostila III temos a divisão dos conteúdos em seis semanas. O eixo mais contemplado foi o de leitura (quatro vezes) e o de produção de texto (duas vezes). Na semana II, aparece a habilidade EF69LP47⁵, entretanto, a parte relacionada à variação não é contemplada, a saber: “Analisar, em textos narrativas ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, [...] e os efeitos de sentido decorrentes [...] das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados [...]” (BRASIL, 2017, p.159).

As atividades giram em torno de um texto intitulado “A cumbuca de ouro”. Em seguida, transcrevemos tais atividades (PET, 6º ano, 2021, apostila III, p. 6-7):

⁵ Vide quadro II.

2. No período: Um dia, o pobre foi à casa do rico propor um negócio. A expressão Um dia pode ser substituída por

- () Certo dia.
- () Era uma vez.
- () Há um tempo distante.
- () No século passado.

3. No conto os personagens que aparecem são:

- () A mulher e os dois compadres.
- () O compadre, a mulher e o fazendeiro.
- () O marido, a mulher e o rico.
- () O rico, o pobre e a mulher.

4. Assinale a opção (1) ao que se refere ao personagem pobre e (2) ao que se refere ao personagem rico.

- () "disse o marido, que era homem de muita honestidade".
- () "disse o dono da propriedade".

5. Uma das características principais dos contos é a passagem do tempo que é marcada pelos verbos no passado: pretérito imperfeito e pretérito perfeito. Escreva **PI** (PRETÉRITO IMPERFEITO) ou **PP** (PRETÉRITO PERFEITO) para os verbos abaixo:

- | | | |
|--------------|-----------------|-------------------|
| () eram | () foi | () exclamou |
| () viviam | () descobriram | () fechou |
| () gostava | () disse | () jogou |
| () pensou | () chegou | () caiu |
| () passavam | () viu | () transformaram |
| () rolaram | () ouviu | () desconfiou |

6. Um recurso que contribui para organizar as frases do texto são as conjunções. As conjunções são modalizadores que conectam as orações, ligando uma palavra a outra. Entre as conjunções há as adversativas (indicam oposição, contraste), que podem ser: **mas, porém, todavia, contudo, entretanto, senão, que**.

Leia os trechos do conto abaixo e a seguir reescreva as frases substituindo as conjunções "mas" por porém.

- a) "O pobre voltou para sua casinha, e o rico foi correndo tomar posse da grande riqueza. Mas, quando chegou lá, (...)"

- b) "Aquele malandro quis trapacear comigo, mas vou pregar-lhe uma boa peça."

Em qual oração a substituição foi adequada. Explique.

Apesar de citar a habilidade que contempla a variação linguística, as atividades não a contemplaram. Como pode ser observado, as atividades são de reconhecimento de

elementos do texto (3 e 4), e elementos do ensino de gramática (2, 5 e 6). Quanto às questões 3 e 4, percebemos que têm como objetivo trabalhar os personagens. Já as questões 5 e 6, apesar de trabalharem algumas regras importantes da gramática, não trazem muitas contribuições para o aluno, uma vez que este pode não saber o significado e diferença entre pretérito perfeito e pretérito imperfeito (questão 5). Além disso, o exercício de reescrita trocando um termo por outro indicado (questão 6) não é o suficiente para que o aluno entenda a função das conjunções e, ainda, ensinar a sinonímia entre “mas” e “porém” é inadequada, uma vez que o “mas” pode ter função aditiva, como tem na letra B, e o aluno, sozinho, pode não ser capaz de fazer tais inferências. Também cabe destacar que os exercícios se pautam em frases e orações retiradas do texto, o que demonstra que o texto serve apenas como pretexto para o trabalho com a língua a partir da frase e não do texto, de fato.

Nas demais semanas da apostila III, também não constam atividades nem habilidades que contemplem a variação linguística ou questões que pudessem colaborar para uma visão de língua em uso, heterogênea e dinâmica. As atividades são, principalmente, de localização e transcrição de dados e informações do texto, como podemos ver a seguir (PET, 6º ano, 2021, apostila III, p. 13):

5. Localize as informações que são encontradas no cartaz ou na Sinopse e transcreva-as:

a) Datas da peça em cartaz
b) Dia da semana
c) Horário de apresentação
d) Local
e) Endereço
f) Empresa patrocinadora
g) Nome do ator

6. Na sinopse, além do resumo da peça, há um trecho de opinião do ator Marcelo Ricco. Transcreva a OPINIÃO do autor contida no texto. Não se esqueça das aspas (“”).

Na apostila IV temos a divisão dos conteúdos em seis semanas. Os eixos contemplados são: Leitura (duas vezes), Produção de texto (três vezes), Análise Linguística/Semiótica (uma vez). Na semana I, a habilidade EF69LP47 é novamente

indicada no material didático, entretanto, a parte relacionada à variação, mais uma vez, não é contemplada.

As atividades da semana giram em torno dos seguintes comandos (PET, 6º ano, 2021, apostila IV, p. 2-4):

ATIVIDADES

Leia o trecho da obra clássica Moby Dick. Essa narrativa gira em torno da batalha do capitão Ahab, líder de um navio baleeiro, contra a baleia Moby Dick, que lhe arrancara a perna.

São cinco questões, sendo quatro de escrita e uma de enumerar a ordem dos acontecimentos da narrativa:

Agora faça as atividades:

1 – Os personagens principais se classificam em **protagonista** (quem lidera as ações) e **antagonista** (aquele que se opõe ao protagonista e a seus valores, ameaçando a concretização de seus objetivos). Identifique no texto estes personagens e suas características. Preencha o quadro abaixo com as informações encontradas:

Protagonista:	Antagonista:
Características do protagonista:	Características do antagonista:

2 – O capitão Ahab e a tripulação tinham a missão de abater a baleia Moby Dick . Qual a razão para essa missão?

3 – No gênero textual **Narrativa de Aventura**, os fatos se sucedem em ordem cronológica e em ritmo intenso. Abaixo, identifique os episódios do trecho do clássico Moby Dick e numere na ordem cronológica os acontecimentos:

- () "Moby Dick começa a girar ao redor dos destroços, batendo na água como a preparar o assalto mortal."
- () "Todos os homens se precipitam para ver, enfim, a famosa baleia que há tanto tempo procuram."
- () A baleia acaba indo embora, enquanto o bote de Stubb recolhe os marujos e o capitão Ahab.
- () A caça leva o dia inteiro, e a noite cai. Ahab fica ali, de pé, aguardando o raiar do dia.
- () Começa a perseguição e Ahab já não come, não dorme e não sai da cabine.

4 – Como a aproximação do Navio Pequod encaminha o conflito para seu desfecho?

5 – Ahab e a tripulação conseguem cumprir a missão? Justifique sua resposta.

Nesse sentido, como podemos observar, as atividades cumprem parte da habilidade pretendida, mas não por completo, devido ao texto não trazer variações

estilísticas empregadas no discurso direto, tendo em vista que tal discurso se pauta na norma culta.

Nas demais semanas da apostila IV não constam atividades e nem indicação de habilidades que contemplem a temática e/ou abordagem da variação linguística. Os exercícios dessa apostila são relacionados à interpretação do texto, tal como podemos observar pela natureza dos exercícios anteriormente transcritos, assim como por atividades de mera localização e transcrição de dados e informações que podem ser facilmente retiradas do texto e não demanda muita reflexão por parte dos alunos.

Na semana II há uma atividade de produção de texto acerca do gênero narrativa de aventura, mas nenhuma indicação de atividade de reescrita, por exemplo, na qual aspectos de variação estilística poderiam ser abordados. Na semana IV, apesar do eixo focado pelo material continuar sendo o de produção de texto, não há nenhum comando para que o aluno escreva suas ideias, mas sim, atividades para identificação dos tipos de narrador. O mesmo acontece na semana VI: não há atividades de escrita, apenas atividades de identificação dos personagens, foco narrativo e contexto.

Após as análises, observamos também que os eixos da análise linguística/semiótica e oralidade foram preteridos pelo PET e o eixo mais abordado foi o da Leitura: em 22 semanas, apareceu em 14 delas. Em seguida, a produção de texto aparece 5 vezes; enquanto oralidade uma vez e análise linguística duas vezes. Cabe destacar que mesmo o eixo de Leitura tendo sido o mais focado pelo material didático analisado, notamos que as atividades contempladas eram bastante tradicionais, limitando-se, por vezes, a comandos de “localização”, “identificação” e “transcrição”, o que se mostra em descompasso com as orientações de ensino de leitura orientadas pela BNCC:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, (...). (BRASIL, 2017, p. 72).

Em suma, os textos escolhidos pelo material, em geral, não colaboraram para a reflexão acerca de aspectos da variação linguística. Ainda assim, poderiam tê-lo feito a

5. Considerações finais

Este artigo teve como objetivo compreender como e se os PET para o 6º ano do Ensino Fundamental II contemplam a variação linguística por meio de suas atividades e se elas colaboram para uma visão de língua heterogênea, dinâmica e variável.

Ao analisar as atividades utilizadas nos PET que compuseram nosso *corpus* de pesquisa, percebemos que o trabalho com a variação linguística quase não foi mencionado nas quatro apostilas para o 6º ano de 2021. Das 22 semanas, apenas 2 contam com uma habilidade dentre as quais selecionamos na BNCC (vide quadro II): a EF69LP47 e, ainda assim, apesar de citada no documento, a habilidade não foi plenamente concretizada por meio de nenhuma das atividades propostas.

Além da falta de atividades que contemplassem a variação, nosso objeto de análise mostrou-se um material que privilegiou o eixo da Leitura acima dos demais e que, majoritariamente, usou de atividades de cunho tradicional, que privilegiam a escrita por meio da cópia em detrimento à opinião ou visão do aluno sobre o tema.

Como também os textos escolhidos pelo material, em geral, não colaboraram para a reflexão acerca de aspectos da variação linguística. A escolha por textos escritos de acordo exclusivamente com a norma culta pode revelar um preconceito velado pelas demais variedades da língua, além de não colaborar para um trabalho que evidencie a língua em uso e que oportunize ao aluno, um olhar acerca da heterogeneidade linguística.

Este estudo nos revela, ainda, o quanto a sociolinguística e a variação linguística ainda são tratadas apenas esporadicamente nos materiais didáticos, nunca como pedagogia (COELHO 2007, apud BARONAS; COBUCCI, 2016) e nem como uma cultura de ensino, ou seja, como abordagem didática, mas apenas como um tema apresentado de maneira isolada. Ou nem isso, como foi o caso do PET por nós analisado.

A consciência acerca da heterogeneidade da língua é algo a ser tematizado, refletido e ensinado aos alunos desde as séries iniciais do Ensino Fundamental I, pois só assim conseguiremos colaborar para que nossos alunos tenham sua competência comunicativa, de fato, desenvolvida e, assim, possam participar de diferentes práticas da linguagem, em diferentes situações de fala e escrita, de modo que consigam transitar por diferentes lugares da sociedade de maneira eficiente, assegurando-lhes, por extensão, condições de exercer sua cidadania

Além disso, a falta de atividades que promovam uma pedagogia da variação linguística, acarretará na lacuna da aprendizagem de competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental, especialmente as competências 1, 4 e 5 previstas na BNCC. Assim, se os materiais utilizados pelo estado de Minas Gerais continuarem nessa mesma perspectiva, dificilmente os alunos terão conseguido desenvolver, ao término da Educação Básica, a compreensão da língua como “fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso”, a compreensão do “fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos”, além de não conseguirem “empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (BRASIL, 2017 p. 87).

Ainda que em poucos momentos, o material tinha abertura para trabalhar a variação linguística. Entretanto, ainda não conseguimos formular um discurso oficial que incorpore a variação linguística como um dos elementos articuladores de práticas de ensino de português. Avançamos pouco e ainda há muito a ser feito. Ademais, esperamos que a crítica a esses materiais seja vista como propulsora de mudanças em prol da elaboração de novos materiais que possam trabalhar a variação linguística tanto como tema, quanto como abordagem, contemplada em todos os eixos de ensino de língua portuguesa, e não apenas no eixo de análise linguística/semiótica.

7. Referências bibliográficas

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

BAGNO, Marcos. O jogo dos erros teóricos. In: **Sete Erros aos quatro ventos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BARONAS, Joyce Almeida; COBUCCI, Paula. A importância da Sociolinguística Educacional na formação docente continuada. In: MOLLICA, Maria Cecília; JUNIOR, Celso Ferrarezi (Org.). **Sociolinguística, sociolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno?. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CARDOSO, Milena Santos; SEMECHECHEM, Jakeline. **A variação linguística na Base Nacional Comum Curricular: por uma pedagogia da variação linguística nos componentes de língua portuguesa do ensino fundamental e médio**. Maceió: Estudos Linguísticos e Literários, n. 66, set./dez. 2020, p. 179-200.

CYRANKA, Lucia. Sociolinguística aplicada à educação. In: MOLLICA, Maria Cecília; JUNIOR, Celso Ferrarezi (Org.). **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **O Brasil entre a norma culta e a norma curta**. In: Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. Pedagogia da Variação Linguística: desafios e paradoxos. In: BRANDÃO-SILVA (et al) (Org.). **Da Variação Linguística à “Pedagogia da Variação”**: descrição e ensino de português. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 248p.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. A. D. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. IN: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p. 25-44.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Ed. Loyola, 2002, p. 155-177.