

O ensino de língua portuguesa nas edições de 2008 e 2024 do livro Português Linguagens do 6º ano: tradição ou inovação?

Ana Helena Castro Vilela¹
Talita de Cássia Marine²

RESUMO

Considerando a relevância de uma abordagem variacionista de língua no âmbito da educação básica, pautada na língua em uso e, portanto, numa perspectiva de língua heterogênea, dinâmica e multifacetada, o objetivo geral foi investigar, através de um estudo descritivo-comparativo, a maneira como os conteúdos gramaticais são ensinados, em termos teóricos e aplicados, nas edições de 2008 e 2024 do livro didático (LD) “Português: Linguagens”, tendo em vista que a obra de 2008 foi concebida à luz das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – doravante PCN - (Brasil, 1998) e a obra de 2024, por sua vez, pautou-se nas orientações da Base Nacional Comum Curricular – doravante BNCC - (Brasil, 2018). Face ao exposto, elencamos como questão de pesquisa, o seguinte questionamento: Quais foram as inovações para o ensino de língua portuguesa nas edições de 2008 e 2024 do LD “Português: Linguagens” do 6º ano, considerando a tensão entre práticas tradicionais e inovadoras? A metodologia envolveu revisão teórica sobre sociolinguística educacional e pedagogia da variação linguística, análise documental, comparação descritiva das edições e análise qualitativa dos dados. Os resultados indicam que ambas as edições mesclam abordagens sociointeracionistas com práticas tradicionais, priorizando a norma culta e tratando a variação linguística de forma superficial. A edição de 2008 foca em análises semânticas descontextualizadas, enquanto a de 2024 apresenta maior estruturação, mas negligencia variações morfosintáticas. As atividades, em geral, são metalinguísticas e não incentivam reflexões críticas sobre diversidade linguística. Assim, com o término da pesquisa foi possível concluir que a obra apresenta avanços limitados em relação às orientações tanto dos PCN quanto da BNCC, mantendo uma perspectiva predominantemente normativa e prescritiva, em ambas edições. A edição de 2008 mescla uma concepção sociointeracionista com práticas normativas, priorizando a norma culta e tratando a variação linguística de forma superficial. A edição de 2024 foca abordagem prescritiva dos conteúdos gramaticais, negligenciando discussões de fenômenos variáveis bastante comuns no português brasileiro. As atividades, em ambas, são predominantemente metalinguísticas, centradas na correção, e não promovem reflexões sobre a heterogeneidade linguística, tal como sugerem Faraco e Zilles (2015, p. 35). Concluímos nossa pesquisa, observando que prevalece a tradição em ambas edições da obra analisada, com avanços limitados em direção à inovação proposta pela Sociolinguística Educacional e pela BNCC.

Palavras-chave: Variação linguística. Ensino de língua portuguesa. Livro didático. Sociolinguística educacional. Educação Básica.

ABSTRACT

¹ Graduanda do Curso de Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

² Orientadora. Professora Doutora do Curso de Letras Português da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Considering the relevance of a variationist approach to language in basic education, grounded in language in use and thus in a heterogeneous, dynamic, and multifaceted perspective of language, this article aimed to investigate, through a descriptive-comparative study, how linguistic variation is addressed in the textbook (TB) “Português: Linguagens” in its 2008 and 2024 editions. The 2008 edition was designed based on the guidelines of the National Curriculum Parameters—henceforth PCN (Brazil, 1998), while the 2024 edition was aligned with the guidelines of the National Common Core Curriculum—henceforth BNCC (Brazil, 2018). Given this context, we formulated the following research question: What innovations were introduced in the teaching of the Portuguese language in the 2008 and 2024 editions of the TB “Português: Linguagens” for the 6th grade, considering the tension between traditional and innovative practices? The general objective of the research was to conduct a descriptive-comparative study of two editions of the same Portuguese language textbook, examining how grammatical content is taught in theoretical and applied terms. The methodology involved a theoretical review of educational sociolinguistics and pedagogy of linguistic variation, document analysis, descriptive comparison of the editions, and qualitative data analysis. The results indicate that both editions blend socio-interactionist approaches with traditional practices, prioritizing the standard norm and addressing linguistic variation superficially. The 2008 edition focuses on decontextualized semantic analyses, while the 2024 edition is more structured but neglects morphosyntactic variations. The activities, in general, are metalinguistic and do not encourage critical reflections on linguistic diversity. Thus, upon completing the research, it was concluded that the textbook shows limited progress in relation to the guidelines of both the PCN and the BNCC, maintaining a predominantly normative and prescriptive perspective in both editions. The 2008 edition combines a socio-interactionist conception with normative practices, prioritizing the standard norm and treating linguistic variation superficially. The 2024 edition focuses on a prescriptive approach to grammatical content, neglecting discussions of variable phenomena common in Brazilian Portuguese. The activities in both editions are predominantly metalinguistic, centered on correction, and do not promote reflections on linguistic heterogeneity, as suggested by Faraco and Zilles (2015, p. 35). We concluded our research by observing that tradition prevails in both editions of the analyzed textbook, with limited progress toward the innovation proposed by Educational Sociolinguistics and the BNCC.

Keywords: Linguistic variation. Portuguese language teaching. Textbook. Educational sociolinguistics. Basic education.

1 INTRODUÇÃO

O cenário de constituição da língua portuguesa é muito diversificado, refletindo a sua história e evolução ao longo dos séculos. A língua continua a evoluir e a se adaptar às novas necessidades sociocomunicativas dos falantes, por isso a variação linguística é uma característica natural da língua portuguesa, assim como de todas as demais línguas naturais. Entretanto, grande parte dos falantes não tem essa noção da natureza variável da língua e acredita que a variação linguística é algo que degenera a língua. Com isso, a pertinência de abordar a variação linguística na escola é essencial, embora se configure como um caminho marcado por muitas barreiras e desafios.

Considerando a relevância de uma abordagem variacionista de língua no âmbito da educação básica, pautada na língua em uso e, portanto, numa perspectiva de língua heterogênea, dinâmica e multifacetada, o objetivo geral da presente pesquisa foi investigar, através de um estudo descritivo-comparativo, a maneira como os conteúdos gramaticais são ensinados, em termos teóricos e aplicados, cotejando as edições de 2008 e 2024 do livro didático (LD) “Português: Linguagens”, de William Cereja e Carolina Dias Vianna, tendo em vista que a obra de 2008 foi concebida à luz das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – doravante PCN - (Brasil, 1998) e a obra de 2024, por sua vez, já se pautou nas orientações da Base Nacional Comum Curricular – doravante BNCC - (Brasil, 2018).

Partimos do pressuposto de que, ao longo dos anos, as obras aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) passaram por mudanças de diversas ordens, acompanhando as orientações e diretrizes de documentos federais relacionados ao ensino no âmbito da educação básica, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Especialmente no que se refere à abordagem da variação linguística, levantamos a hipótese de que essas mudanças representam avanços na maneira como tal tema é contemplado nesses materiais didáticos. Nesse sentido, procuramos observar se isso de fato ocorreu no livro didático “Português Linguagens”, considerando as obras de 2008 e 2024.

O artigo se pautou nas contribuições teóricas da Sociolinguística Educacional (Cf. Bortoni-Ricardo, 2004; 2005, Bagno, 2013) e da Pedagogia da Variação Linguística (Cf. Faraco, 2008; Faraco; Zilles, 2015; 2017). Cabe ressaltar que foi a partir dessas contribuições que, ao longo das últimas décadas, a noção de ensino de língua portuguesa pautada na dicotomia do “certo e o errado”, conforme as prescrições da gramática normativa, passaram a ser questionadas e revistas em prol de um ensino desenvolvido a partir da língua em uso, com vistas à reflexão da adequação linguística aos contextos de uso da língua.

A partir dessas contribuições teóricas, foram analisados os livros didáticos que são o maior apoio do professor em sala de aula, configurando-se como uma ferramenta de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação básica. Os livros didáticos (doravante LD) se mostram como recursos didáticos aos educadores que fornecem estratégias de ensino e planejamentos de aulas, bem como conteúdos de maneira bem estruturada e acessível aos alunos, oportunizando-lhes a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de diversas habilidades e diferentes competências.

Diante disso, podemos afirmar que os LD desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica, colaborando para o

desenvolvimento da maneira como os estudantes percebem e compreendem o ensino de língua portuguesa na escola. Entretanto, cabe ressaltar que por mais que os LD sejam um guia para o professor, eles ainda demonstram algumas fragilidades. O ensino ainda é muito lacunar ao abordar alguns conteúdos, principalmente quando se trata de variação linguística.

Ao longo do artigo, foram abordadas questões relacionadas ao preparo que vem dos livros didáticos e a falta de tal preparo para a educação. É importante destacar que a aprovação de um livro didático indica que o material passou por um processo de avaliação criterioso pelo Ministério da Educação e foi considerado adequado para uso nas escolas de todo o país. Essa aprovação envolve a análise de seu conteúdo, alinhamento com os padrões curriculares, qualidade do material visual, abordagem pedagógica, entre outros fatores.

Portanto, tendo em vista que as obras aprovadas pelo PNLD seguem orientações advindas de documentos oficiais para o ensino na educação básica e, considerando, ainda, que o PNLD de 2008 estava sintonizado com as orientações dos PCN (1998) e que o PNLD de 2024 seguiu as orientações da BNCC (2018), este artigo se justifica à medida que, a partir do desenvolvimento de nossa pesquisa tornou-se possível verificar se houve mudanças na abordagem da variação linguística na referida obra e avaliar se tais mudanças representam avanços nessa área.

Além disso, a pesquisa é relevante e importante para a área da educação e da sociolinguística ao cotejar conteúdos presentes no livro didático com orientações documentais, afinal, dessa forma teremos condições de desenvolver um olhar crítico acerca dos conteúdos ensinados, analisar a abordagem teórica e as atividades propostas. Ademais, pretende-se fazer algumas sugestões se/quando observarmos conteúdos teóricos e/ou práticos que, ao nosso ver, mostram-se superficiais ou até equivocados, além de, a partir de um exercício de transposição didática dos conteúdos teóricos aprendidos em nossa formação inicial, realizarmos algumas sugestões relacionadas com a prática em sala de aula.

Face ao exposto, observa-se como problema de pesquisa, o seguinte questionamento: Quais foram as inovações para o ensino de língua portuguesa nas edições de 2008 e 2024 do LD “Português: Linguagens” do 6º ano, considerando a tensão entre práticas tradicionais e inovadoras?

Como hipótese, partiu-se do pressuposto de que ao longo dos anos, as obras aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) passaram por mudanças de diversas ordens, acompanhando as orientações e diretrizes de documentos federais relacionados ao ensino no âmbito da educação básica, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Especialmente no que se refere à abordagem da variação linguística nos livros didáticos, a hipótese é de que essas mudanças representam avanços na maneira como tal tema é contemplado nesses materiais didáticos. Nesse sentido, pretende-se observar se isso de fato ocorre no livro “Português Linguagens”, de William Cereja e Carolina Dias Vianna, observando as obras de 2008 e 2024

Considerando que o objetivo geral da pesquisa foi realizar um estudo descritivo-comparativo de duas edições do mesmo livro didático de língua portuguesa, destinado a alunos de 6º ano, cuja coleção foi aprovada pelo PNLD de 2008 e de 2024, observando a maneira como os conteúdos gramaticais são ensinados, em termos teóricos e aplicados, elencamos como objetivos específicos, os seguintes: i) Verificar se os conteúdos teóricos e as atividades propostas nas duas edições colaboram para a promoção da compreensão da heterogeneidade linguística e para o respeito às diferentes variedades linguísticas; ii) Avaliar como as mudanças nas diretrizes curriculares, promovidas pelos documentos federais (PCN, 1998; BNCC, 2018) ao longo dos anos, influenciaram a abordagem da variação linguística nos livros didáticos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Sociolinguística educacional

Ao longo dos séculos, a educação vem se transformando em vários aspectos. Ao falarmos sobre variação linguística e ensino, deparamo-nos com vários obstáculos e diversos desafios. A Sociolinguística Educacional se preocupa em entender como os fatores sociolinguísticos afetam o processo de ensino e aprendizagem de línguas, em especial, a língua materna. Porém, embora suas contribuições sejam de grande valia, pouco delas têm chegado na escola. Isso porque, dentre outros fatores, conforme Almeida e Bortoni-Ricardo (2023, p.7) “A variação linguística constitui um fenômeno natural em qualquer língua; porém, tal fato não é compreendido pela grande maioria da população brasileira, que acredita ser a língua do Brasil um objeto homogêneo, inflexível”.

A Sociolinguística Educacional também se preocupa com as políticas educacionais que afetam o ensino de línguas. Isso inclui a promoção da equidade e da igualdade de acesso à educação, especialmente para grupos minoritários ou socialmente desfavorecidos. Além disso, a própria compreensão do fenômeno da variação linguística é importante para que as pessoas reconheçam e respeitem a diversidade linguística. Porém, de acordo com Almeida e Bortoni-Ricardo (2023, p.8) “No meio escolar, na maioria das vezes, a diversidade da língua é também

ignorada, pois falta preparo teórico-metodológico para o professor lidar com um fenômeno comum, não aceito, entretanto, pela sociedade”.

Embora a variação linguística esteja presente nos livros didáticos, tal aspecto aparece mais como conteúdo e não como abordagem, limitando-a a discussões e exercícios superficiais, quando não equivocados, já que, por vezes, colaboram para disseminar o preconceito linguístico ou associar a variação linguística apenas à fala e a contextos de informalidade. Bagno (2013), por exemplo, ao analisar as coleções de LD de língua portuguesa aprovadas pelo PNLD de 2008, afirma que existem muitos problemas relacionados aos livros didáticos, tendo em vista que “existe um notável desequilíbrio metodológico interno no conjunto das coleções aprovadas pelo PNLD 2008” (BAGNO, 2013, p.11); as coleções aprovadas, segundo o linguista, não trazem total confiança e o total equilíbrio que é preciso para a educação. Bagno (2013) discute, ainda, a importância de se compreender a linguagem como um fenômeno social e cultural, influenciado por diversos fatores, como a classe social, a região geográfica e a idade, e defende a ideia de que a escola deve valorizar e respeitar as variedades linguísticas dos alunos.

2.1.1 Pedagogia da variação linguística

A pedagogia da variação linguística é uma abordagem educacional que reconhece e valoriza a variação das formas de usos da linguagem e da diversidade linguística e cultural de formas de linguagem presentes em uma sociedade. Tal abordagem se baseia na compreensão de que as línguas são naturalmente variáveis e que essa variação é um fenômeno linguístico normal e legítimo. Essa abordagem reconhece que não existe uma única forma "correta" de falar ou escrever, mas sim uma variedade de maneiras de se comunicar, muitas das quais são influenciadas por fatores sociais, culturais e regionais.

O estudo da língua não deve vir dissociado da cultura do grupo que a utiliza, o que muito pode contribuir para o ensino da língua na escola, uma vez que o professor, ao se propor a ensinar a Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, de acordo com essa premissa, deve repensar toda a sua postura relativa à língua, considerando a forma linguística e os aspectos culturais dos alunos com que vai lidar. (Almeida; Bortoni-Ricardo, 2023. p. 16).

Essa abordagem é particularmente relevante em contextos educacionais, onde as diferenças linguísticas podem afetar a aprendizagem e o desempenho dos alunos. Por isso, o professor precisa ensinar aos alunos as várias formas que um falante possui e lembrar que cada um tem uma particularidade, que é preciso ensinar como pensar e como ter a própria voz, não apenas ensinar algo que será genérico e que todos irão aprender pela repetição do que é ensinado em sala de aula. Assim, na perspectiva de Faraco e Zilles (2015, p.31), “Repetir não é suficiente.

Enquanto se repete vai-se fortalecendo a voz do outro e enfraquecendo o repetidor, até que ela se apague e morra”. Reconhecer e valorizar os alunos é muito importante, afinal o educador é o mediador do conhecimento.

A partir de toda essa questão da escola e do ensino adequado de acordo com as questões externas de cada aluno, podemos observar que a língua é dinâmica e as variações linguísticas são naturais e legítimas, não devendo ser estigmatizadas ou discriminadas. A pedagogia da variação linguística se concentra em integrar essa diversidade linguística ao ensino, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso.

É a sociolinguística educacional que nasce, trazendo a possibilidade de se proceder a uma grave revisão nos programas relativos à tarefa precípua da escola de levar os alunos a desenvolverem sua competência comunicativa tanto na modalidade falada quanto na escrita (Faraco; Zilles, 2015. p.32).

Além disso,

(...) é também indispensável distinguir a norma culta falada da norma culta escrita. Isso porque há fenômenos que ocorrem na fala culta (pela sua grande proximidade com a linguagem urbana comum), mas não ocorrem na escrita culta ou chegam mesmo a ser criticados quando nela aparecem. Em alguns casos, somos ainda uma sociedade que, em situações altamente monitoradas, usa uma variedade na fala e outra na escrita (Faraco, 2008. p. 52).

Sob tal perspectiva, é ensinado aos alunos que não existe uma única forma "correta" de falar ou escrever, mas sim várias formas legítimas de uso da língua. Isso inclui dialetos regionais, sotaques, gírias e outros aspectos da variação linguística.

Como podemos observar, é notável que existe todo um trabalho para desfazer estereótipos e preconceitos linguísticos que, muitas vezes, são associados a grupos sociais, étnicos ou regionais, a fim de criar um ambiente de aprendizado livre de discriminação. O professor precisa ter consciência de que um dos seus papéis principais em sala de aula é o de reconhecer que os alunos podem enfrentar desafios ao aprender uma variedade linguística diferente daquela com a qual estão mais familiarizados. Por isso é preciso criar um ambiente inclusivo em que todos os alunos se sintam valorizados, independentemente de sua variedade linguística de origem.

Há que se desenvolver uma nova atitude do professor de português. Ele precisa se lembrar, antes de tudo, de que não vai ‘ensinar’ o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-los a falar português. O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem (Faraco; Zilles, 2015, p.35).

Portanto, diante de todas as questões sobre a variação linguística e os meios que ela é abordada, é preciso eliminar as barreiras de comunicação e promover o respeito pela

diversidade linguística e cultural. Faraco (2008) observa que a norma culta tem diferentes realizações em diferentes partes do país, com falantes de várias gerações e idades. Além disso, toda essa inclusão e diversidade contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, preparando-os para interagir eficazmente em uma sociedade multicultural e multilíngue.

2.1.2 Norma culta e norma padrão

As normas da língua estão relacionadas às formas de linguagem formais e menos formais. Faraco (2008, p.45) afirma que “não é simples conceituar e identificar, no Brasil, a norma que se dá o qualificativo de culta”, pois esta dificuldade está associada a diversos fatores sociais, históricos e linguísticos.

as variedades que exercem, hoje, a maior força de atração sobre as demais são as faladas pelas populações tradicionalmente urbanas, situadas na escala de renda de média para alta e que, por isso, têm garantido para si, historicamente, bons níveis de escolaridade (pelo menos a educação média completa) e o acesso aos bens da cultura escrita. (Faraco, 2008, p.46).

Além disso,

(...) a nossa elite letrada conservadora, em seu afã de parecer européia e ‘civilizada’, recusou legitimidade tanto às variedades do português brasileiro popular, quanto àquelas do português brasileiro dito culto: tudo o que se afastasse da norma-padrão artificialmente construída era tachado como ‘erro’, mesmo que normal (i.e., comum) na fala mais monitorada dos falantes cultos (Faraco, 2008, p. 50).

A partir disso, é importante ressaltar que tal norma era considerada “certa” e tudo que fugisse dela era tachado como “errado”. Isso é algo que vem sendo discutido e reavaliado ao longo dos anos; de acordo com Faraco (2008, p. 50), “Ainda hoje, essa indistinção continua muito presente nas relações às críticas dos linguistas à norma-padrão artificialmente construída no século XIX”. Uma das principais críticas à norma culta e à norma padrão é que elas muitas vezes refletem o poder e o prestígio de grupos sociais dominantes. Isso pode criar um sistema linguístico hierárquico, no qual as variedades linguísticas faladas por grupos marginalizados são desvalorizadas. Essa desvalorização pode reforçar o elitismo linguístico e perpetuar desigualdades sociais.

Nesse sentido, ela seria, no Brasil, a manifestação linguística de uma parcela ínfima da sociedade, considerando que aqui, no início do século XXI, menos de 10% da população adulta tem escolaridade superior. Desse modo, a norma culta não estaria, entre nós, desvincilhada de um certo matiz aristocrático: seria propriedade exclusiva da elite altamente letrada” (Faraco, 2008. p. 49).

Por isso, o estigma associado a variedades linguísticas que não se encaixam nas normas culta ou padrão pode levar à discriminação linguística, com pessoas sendo julgadas com base na forma como falam. Isso pode prejudicar a autoestima de indivíduos que falam dialetos não prestigiosos.

Esse reconhecimento da diversidade contribuiu também para refinar a percepção a que já nos referimos antes, ou seja, a percepção de que, do ponto de vista exclusivamente linguístico, os diferentes modos sociais de falar e escrever a língua se equivalem: cada grupo de falantes realiza a língua por normas diferentes, mas nenhum deixa de ter suas normas (Faraco, 2008. p. 56).

O foco na norma culta e na norma padrão também no ambiente escolar pode tornar o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa injusto para alunos cuja variedade linguística não é compatível com essas normas. Isso pode resultar em dificuldades de aprendizado. De acordo com Faraco (2008, p. 61), “os bens educacionais e culturais estão muito mal distribuídos na nossa sociedade. Uma das consequências disso é que só uma minoria tem acesso efetivo à cultura letrada, o que inclui o estudo da chamada norma culta”.

Portanto, a norma culta e a norma padrão são importantes, mas é preciso entender e ser sensível à diversidade linguística e lembrar que existem diversos falantes de diversas regiões com variedades linguísticas que não se encaixam nas normas cultas ou padrão. Como bem esclarece Faraco (2008, p.73), “qualquer língua é sempre heterogênea, ou seja, constituída por um conjunto de variedades (por um conjunto de normas).

Não há, como muitas vezes imagina o senso comum, a língua, de um lado, e, de outro, as variedades. A língua é em si o conjunto das variedades”. Existem barreiras e dificuldades para os profissionais de ensino de língua portuguesa nesse cenário, mas para isso é necessário ensinar várias normas que existem sem preconceito e exclusão e, assim, promover uma educação inclusiva, de respeito à diversidade linguística e de reconhecimento da riqueza cultural das variedades linguísticas, lembrando sempre que a língua é heterogênea e multifacetada.

2.2. Revisão documental

2.2.1. Os parâmetros curriculares nacionais e a variação linguística

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é um conjunto de documentos elaborados pelo Ministério da Educação do Brasil, colocado em ação na década de 90, visam orientar a prática educativa nas escolas de todo o país, com a finalidade de facilitar o trabalho pedagógico

em diferentes áreas do conhecimento, assim esses documentos também visam respeitar as diversidades e o processo educativo dos estudantes, que portanto cabem ao professor direcionar e aplicar os métodos de aprendizagem eficaz aos alunos para que possam ter um ensino de qualidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (Brasil, 1998, p.6).

Contudo, ao analisarmos os PCN podemos entender como é a iniciativa para um estudo de língua portuguesa e como isso é tratado nesses documentos, uma vez que a variação linguística está atrelada ao ensino de língua portuguesa e que é uma área de extrema importância para a educação. O documento mostra áreas e objetivos ao se falar de variação e diz muito sobre o aluno, o qual tem a maior influência gerada por aqueles que o norteiam em relação ao estudo e sobretudo a comunidade da qual faz parte.

A Língua Portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades. O aluno, ao entrar na escola, já sabe pelo menos uma dessas variedades - aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade de falantes. Certamente, ele é capaz de perceber que as formas da língua apresentam variação e que determinadas expressões ou modos de dizer podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras (Brasil, 1998, p.81).

Diante disso, podemos observar que o aluno tem como ponto de partida a sua própria história, seus costumes, sua comunidade, isso faz com que tenha costumes e que esteja inserido em uma cultura de falantes próprios daquela variação, porém sofrem um enorme preconceito ao se deparar com outras regiões e falantes, principalmente ao chegar na escola, e é notável esse preconceito quando em sala de aula existe o modo “certo” de falar.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais “A discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade” (Brasil, 1998, p.82), e asseguram que é preciso combater esses preconceitos. Por isso, os PCN mostram a questão de que a escola e o professor, que é mediador, devem ajudar e ensinar os alunos que existem diversas formas de falar e que sua fala não está atrelada a sua escrita, mas que precisam treinar a oralidade e a escrita em diversas ocasiões.

Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a

discriminação linguística. Desse modo, não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções (Brasil, 1998, p.82).

Partindo dessa concepção do preconceito linguístico podemos compreender como é importante o estudo de variação atrelado a língua portuguesa, é nesse aspecto que a gramática voltada para a variação é vista como um importante meio de informações e conhecimento nas escolas, “o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa” (Brasil, 1998, p.82).

Portanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais são de extrema importância, trabalhando as diversas áreas que compõem a língua portuguesa, são documentos que auxiliam os docentes e que tratam a língua de forma heterogênea, da forma como deve ser e ainda mostra as diversidades e as várias formas de trabalhar com essa heterogeneidade, mostrando também que o combate aos preconceitos é indispensável.

2.2.1. A BNCC e a variação linguística

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, é um documento normativo que define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da Educação Básica no Brasil. Na área de Língua Portuguesa, a BNCC estrutura o ensino em torno de quatro eixos integradores: oralidade, leitura/escuta, escrita e análise linguística/semiótica, compreendidos como práticas que se articulam de forma contínua e que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a formação escolar. Essa organização valoriza o uso da linguagem em contextos reais e sociais, ultrapassando a perspectiva tradicional de ensino focado exclusivamente na gramática normativa (Brasil, 2018).

Assim como os PCN, a BNCC é um documento que orienta os professores a levarem o conhecimento e as propostas de ensino para sala de aula, para que possam ensinar de forma essencial os alunos. Na Educação Básica, a BNCC estabelece dez competências gerais que representam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, garantindo que as aprendizagens essenciais ao longo desse período contribuam para o seu desenvolvimento (Brasil, 2018).

Portanto o documento apresenta além das competências gerais, competências específicas que auxiliam em todas as áreas da educação, e em cada uma dessas áreas é possível identificar habilidades para trabalhar com os alunos. Assim, “ao definir essas competências, a

BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana” (Brasil, 2018, p.8).

Diante disso, é importante destacar que para as transformações na sociedade a variação linguística está inserida e é alvo para muitas mudanças, isso é necessário para que possa trabalhar essa gramática com os alunos em sala e dispor de conhecimento amplo. A criança nos anos finais do Ensino Fundamental II tem um olhar diferente para a vida escolar, é a partir do 6º ano que começa a mudar a estrutura e as responsabilidades enfrentadas.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares. (Brasil, 2018, p.136).

A partir dessa afirmação podemos entender que o aluno participa mais profundamente das comunicações e, a variação linguística é uma área de total conhecimento nesse contexto, de acordo com a BNCC, uma das competências para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental é “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” (Brasil, 2018, p.87), isso é imprescindível e devemos destacar que o ensino dessa variação é algo muito preocupante, os professores não são tão flexíveis como deveriam e não tratam essa questão como construção de uma identidade.

Portanto, o ensino da variação ainda se pauta em questões de ensino tradicional, mas é preciso destacar que o ensino dessa gramática é uma abordagem heterogênea o que ressalta a quarta competência de língua portuguesa para o Ensino Fundamental “4.Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (Brasil, 2018, p.87).

O documento estabelece dez competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa, que servem de base para o desenvolvimento das habilidades ao longo dos anos escolares. Tais competências visam à formação de um sujeito crítico, leitor e produtor de textos em múltiplos gêneros, capaz de atuar de forma ética, reflexiva e socialmente situada no uso da linguagem (Brasil, 2018).

Dentre essas competências, algumas se destacam por seu alinhamento direto com os estudos da Sociolinguística. A primeira competência propõe a compreensão da língua como prática social e histórica, ressaltando seu caráter variável, heterogêneo e relacionado à

construção de identidades. Isso reforça uma abordagem plural da linguagem, em que a norma-padrão é vista como uma entre várias possibilidades de uso. Já a quarta competência estabelece que o estudante deve compreender o fenômeno da variação linguística, posicionando-se de maneira crítica e respeitosa diante das variedades linguísticas, além de rejeitar práticas discriminatórias motivadas por preconceito linguístico (Brasil, 2018).

Essas diretrizes se desdobram em habilidades específicas, organizadas por ano escolar, que orientam o trabalho docente. No caso do 6º ano do Ensino Fundamental, a BNCC propõe, dentro do eixo de análise linguística/semiótica, habilidades diretamente ligadas à reflexão sobre a variação. A habilidade (EF69LP55) trata do reconhecimento das variedades da língua falada, do conceito de norma-padrão e do preconceito linguístico. Esse ponto é central para se trabalhar em sala de aula a valorização da diversidade linguística e a desconstrução de estigmas associados às formas de fala populares ou regionais.

Complementarmente, a habilidade (EF69LP56) propõe o uso consciente e reflexivo da norma-padrão em contextos em que seu uso é socialmente esperado, o que evidencia a necessidade de desenvolver no estudante a competência de transitar entre diferentes registros linguísticos sem hierarquizá-los, mas compreendendo sua adequação ao contexto de comunicação.

Além das competências já citadas, a BNCC também prevê o trabalho com diferentes gêneros textuais orais e escritos, a construção de repertório linguístico e cultural, a ampliação da capacidade argumentativa e a produção de textos coerentes e coesos. Todas essas competências contribuem para uma formação linguística ampla, na qual a variação da língua deixa de ser um obstáculo e passa a ser compreendida como um fenômeno legítimo e constitutivo do sujeito (Brasil, 2018).

A abordagem da BNCC, portanto, sinaliza uma ruptura com práticas escolares tradicionalmente normativas, abrindo espaço para o reconhecimento da língua como prática social plural. No entanto, embora o documento traga avanços conceituais importantes, sua efetiva implementação depende de uma formação docente sólida e de materiais didáticos que reflitam essa visão, como os livros aprovados pelo PNLD (Brasil, 2018).

Deste modo, após analisar de forma breve a BNCC, conclui-se que o documento aborda ótimas práticas de ensino e muitas habilidades a serem trabalhadas. Tudo que é colocado em questão é de extrema importância para a educação, mas se observa que o ensino ainda é muito tradicional. Assim, é preciso que os docentes tenham direcionamento não só pelos documentos e normas, mas também pelas diversidades históricas de cada aluno e de cada turma, levando em

consideração a individualidade de cada um. Desta forma, poderá alcançar um bom rendimento e destacar a importância que cada aluno possui.

3. METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa, cuja natureza se pautou em um estudo descritivo comparativo no campo da variação linguística e na metodologia da análise documental, organizou-se em quatro etapas, quais sejam:

- I. Revisão teórica: revisão bibliográfica da área da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística;
- II. Revisão documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), no que se refere ao ensino de língua portuguesa. Nosso foco recaiu sobre o 6º ano do Ensino Fundamental II, especialmente, no que se refere às orientações de tais documentos quanto à temática e à abordagem da variação linguística;
- III. Análise descritivo-comparativa: analisamos os livros didáticos da coleção “Português: Linguagens” das edições de 2008 e 2024, buscando comparar, examinar o conteúdo, as abordagens, os exemplos de variação linguística e como ela é contemplada em cada uma das edições aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2008 e 2024;
- IV. Análise qualitativa dos dados: após o levantamento dos dados - abordagens teóricas e atividades didáticas relacionadas à variação linguística – procederemos a uma análise qualitativa desses dados, a fim de observar a evolução (ou não) do tratamento da variação linguística encontrada nas duas edições analisadas e propor melhorias em tais abordagens e atividades.

4 ANÁLISE DE DADOS

Com objetivo de investigar as contribuições da Sociolinguística ao ensino de língua portuguesa no livro didático “Português: Linguagens”, de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, realizamos uma análise comparativa entre as edições de 2008 e 2024 para observar a abordagem teórica utilizada pela obra no ensino de conteúdos gramaticais, bem como as

atividades são propostas. Para isso, iniciamos verificando a estrutura de cada uma das edições, o que nos levou a observar que a de 2008 é organizada em 04 unidades, sendo que a unidade 01 é subdividida em 10 capítulos, a unidade 02 em 08 capítulos, a unidade 03 em 09 capítulos e a unidade 04 em 07 capítulos.

Enquanto isso, a edição de 2024 também é organizada em 04 unidades, mas há diferenças em sua estrutura, já que cada uma das unidades se subdivide em 03 capítulos, os quais possuem, cada um, 03 eixos temáticos: estudo do texto, língua em foco e produção de texto. Iniciando nossa análise com a obra de 2008, podemos verificar que Cereja e Magalhães assumiram como concepção de ensino a abordagem sociointeracionista, já que, segundo os autores:

É por meio das linguagens que interagimos com outras pessoas, próximas ou distantes, informando ou informando-nos, esclarecendo ou defendendo nossos pontos de vista, alterando a opinião de nossos interlocutores ou sendo modificados pela opinião deles. [...] (Cereja; Magalhães, 2008, p. 03).

Por meio da exposição de exemplos que se pautam em situações reais em que há o uso da linguagem, os autores esclareceram que valorizam as dinâmicas sociais de leitura, escrita e oralidade de forma contextualizada e significativa. Todavia, não é o que se observa ao longo de sua obra, já que, de maneira geral, adota uma perspectiva mais tradicional, tal como pode ser comprovado pela leitura da tabela 01, cujo conteúdo contempla dados da edição de 2008.

Tabela 01 – Organização dos conteúdos gramaticais da obra “Português: Linguagens”, de Cereja e Magalhães (2008).

Unidade	Capítulos	Cap. destinados ao ensino de gramática	Variação linguística ou abordagem sociolinguística	Abordagem teórica dos conteúdos gramaticais e atividades propostas
01	10	03	Sim	Sociolinguística e tradicional
		07	Sim	Sociolinguística e tradicional
		09	Não	Tradicional
02	08	03	Não	Tradicional
		06	Não	Sociolinguística e tradicional
03	10	03	Não	Sociolinguística e tradicional
		06	Não	Sociolinguística e tradicional
		08	Não	Sociolinguística e tradicional
04	09	03	Não	Sociolinguística e tradicional
		06	Não	Sociolinguística e tradicional

Fonte: Autoria própria, 2025.

A unidade 01 é subdividida em 10 capítulos, dos quais 03 são destinados ao estudo da gramática. Tem como foco central o estudo da literatura na baixa idade média, sendo que o capítulo 03 aborda sobre linguagem, comunicação e interação, o capítulo 07 pontua atividades relacionadas às variedades linguísticas e o capítulo 09 destaca o uso das figuras de linguagem. Os capítulos destinados ao uso da gramática são denominados “Língua: Uso e reflexão” e, para diferenciá-los, estão destacados em uma cor diferente.

No capítulo 03, os autores abordam sobre linguagem, comunicação e interação, com estudo de linguagem verbal, códigos, língua, teoria da comunicação, funções da linguagem na construção do texto, semântica e discurso. Para compreensão da abordagem teórica dos conteúdos gramaticais do capítulo, iremos analisar o trecho, extraído do livro “Português: Linguagens”, edição de 2008 de Cereja e Magalhães.

Figura 01 – Trecho do livro “Português: Linguagens”.

CÓDIGOS

Código é uma convenção estabelecida por um grupo de pessoas ou por uma comunidade, com base em um conhecimento compartilhado, a fim de que a comunicação ocorra com maior rapidez. Por essa razão, é comum haver códigos em ruas, rodovias, rodoviárias, aeroportos, *shopping centers*, etc. São códigos os sinais de trânsito, os símbolos, o código Morse, as buzinas dos au-



tomóveis, as indicações de locais para estacionamento ou de caixas para clientes preferenciais, etc.

É comum a concepção da língua como código, uma vez que ela resulta de uma convenção social. Entretanto, trata-se de um código especial, estabelecido ao longo de um processo social e histórico complexo, pois a língua não só permite que seus falantes desenvolvam maneiras de falar do mundo, mas também influi diretamente em como eles se constituem como sujeitos sociais.



Fonte: Cereja; Magalhães, 2008, p. 39.

Cereja e Magalhães (2008) desenvolvem uma abordagem discursiva e funcional que se alinha aos pressupostos teóricos da sociolinguística educacional e da perspectiva sociointeracionista, ao enfatizarem a língua como um sistema heterogêneo e dinâmico,

intrinsecamente condicionado por fatores histórico-sociais. Na Figura 01, podemos observar a introdução do conceito de ‘código’, inicialmente explorado por meio de sistemas semióticos não linguísticos, como sinais de trânsito, sons e símbolos gráficos, que serve como ponto de partida para uma reflexão mais ampla sobre a língua portuguesa e suas funções sociais.

Essa estratégia pedagógica evidencia uma visão ampliada da língua, posicionando-a como uma prática social que media interações e constrói sentidos em diferentes contextos socioculturais, em detrimento de uma concepção tradicional que a reduz a um conjunto de normas prescritivas. Ao priorizarem a função comunicativa e social da língua, os autores promovem uma perspectiva que, embora não nomeie explicitamente a sociolinguística, dialoga com seus princípios ao destacar a natureza dialógica e situada dos usos linguísticos.

Nesse sentido, a abordagem inicial do capítulo busca sensibilizar os discentes para a compreensão da língua como um instrumento de interação e representação do mundo, cuja variabilidade está intrinsecamente ligada às condições de produção discursiva e aos papéis sociais dos falantes. As atividades propostas no capítulo também reforçam essa visão ao articularem práticas que estimulam os alunos a analisarem os usos da língua em situações comunicativas concretas, promovendo uma aprendizagem que valoriza a diversidade linguística e a funcionalidade do sistema linguístico em diferentes esferas de circulação social.

Tal abordagem sinaliza uma ruptura com as práticas tradicionais de ensino de língua portuguesa, frequentemente centradas na normatização gramatical e na memorização de regras descontextualizadas, e aponta para uma proposta inovadora que privilegia o desenvolvimento de competências discursivas e a reflexão crítica sobre os usos da língua em contextos reais. Nesse sentido, a edição de 2008 de “Português: Linguagens” já demonstra um esforço de alinhamento com as demandas contemporâneas do ensino da língua materna, antecipando, em certa medida, as orientações oficiais que viriam a ser consolidadas nos anos seguintes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Vamos, então, analisar a Figura 02, que apresenta uma atividade proposta no Capítulo 09 da mesma Unidade.

Figura 02 – Atividade do capítulo 09 do livro “Português: Linguagens”.

Leia a tira:

(<http://depositodocalvin.blogspot.com/2010/01/calvin-haroldo-tirinha-571.html>)

LÍNGUA:
USO E REFLEXÃO

39

- No primeiro quadrinho, Calvin faz um pedido a sua mãe: "Posso fazer um lanche?". Com base no 3º quadrinho, responda:
 - A quais objetos do mundo a palavra *lanche* remete Calvin? *Bolachas.*
 - A quais objetos do mundo a palavra *lanche* remete a mãe de Calvin? *Frutas.*
- Porque uma mesma palavra, *lanche*, ou seja, um único significante, tem significados distintos para cada um; daí a sensação que Calvin tem de estar falando uma língua diferente da de sua mãe.
- Vimos que é possível considerar a língua um sistema de signos utilizado pelos falantes em suas interações. No último quadrinho, Calvin faz uma afirmação sobre sua comunicação com a mãe. Levante hipóteses: Por que o menino considera que ele e a mãe "não falam a mesma língua"?

3. Você concorda com a afirmação de Calvin? Justifique sua resposta.
 Resposta pessoal. Professor: Independentemente da concordância ou não com a fala da personagem, é importante retomar com os alunos os conceitos

Fonte: Cereja; Magalhães, 2008.

A análise do exercício apresentado na Figura 02, extraído do capítulo 09, da unidade 01 do livro “Português: Linguagens” (Cereja; Magalhães, 2008), ilustra uma situação de comunicação cotidiana em que a palavra “lanche” assume significados distintos para Calvin e sua mãe, evidenciando a quebra na interpretação do signo linguístico. Essa atividade destaca a relevância de conceitos como contexto, intenção do emissor, cultura e subjetividade no uso da língua, promovendo uma reflexão sobre a heterogeneidade linguística. Alinhada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que incentivam o reconhecimento da diversidade linguística (Brasil, 1997), a abordagem dos capítulos 03 e 07 enfatiza uma perspectiva sociolinguística, valorizando as variedades que compõem o português brasileiro.

Como afirma Faraco (2008, p. 73), “qualquer língua é sempre heterogênea, ou seja, constituída por um conjunto de variedades”, reforçando que a língua é a soma de suas normas regionais e sociais. No entanto, observamos que o capítulo 09, ao qual pertence a Figura 02, em contraponto, adota uma abordagem menos sociointeracionista em comparação com os capítulos anteriores. Embora o exercício explore o uso reflexivo da palavra “lanche” em diferentes contextos, ele não problematiza as relações entre norma culta, norma padrão e variedades

populares. Faraco (2008, p. 49) aponta que a norma culta, frequentemente associada a uma elite letrada, reflete “um certo matiz aristocrático”, marginalizando falantes de variedades não prestigiosas.

Essa hierarquia linguística, que pode perpetuar desigualdades sociais (Faraco, 2008, p. 50), não é abordada na atividade, que se limita a uma análise semântica denotativa e conotativa. A ausência de uma discussão explícita sobre variação linguística, como o uso de “lanche” em diferentes regiões ou grupos sociais, reduz o potencial da atividade para promover a sensibilidade à diversidade, um princípio central dos PCN.

Assim, embora os autores Cereja e Magalhães demonstrem inovação nos capítulos iniciais, o exercício da Figura 02, no capítulo 09, prioriza uma abordagem normativa centrada na precisão semântica, em detrimento de uma reflexão mais ampla sobre as implicações sociais das escolhas linguísticas. Essa limitação sugere uma oportunidade perdida para alinhar a prática pedagógica à visão de Faraco (2008, p. 56), que defende a equivalência linguística entre diferentes modos de falar e escrever. Observemos, ainda, um tópico gramatical do capítulo 09, no qual se apresenta o conceito de Figura de Linguagem.

Figura 03 – Trecho do livro “Português, Linguagens”.

veleiro, menino e marujo, sono e viagem, enriquece o texto quanto às possibilidades de sentido.

CONCEITUANDO

Quando dizemos “Minha cama é confortável”, estamos empregando a palavra *cama* no sentido que lhe é comum, próprio. Entretanto, quando o eu lírico do poema afirma “A minha cama é um veleiro”, sua intenção não é apenas informar como é a cama, mas também construir outro sentido, uma imagem, uma analogia que expresse, com sensibilidade, a visão que um menino tem de sua cama e de uma noite de sono. O mesmo ocorre quando o menino é comparado a um marujo e o tempo de uma noite é transformado no espaço marítimo percorrido em uma viagem.

Como se observa, palavras e expressões são empregadas no poema com um sentido novo, figurado, constituindo, assim, **figuras de linguagem**.

Figura de linguagem é uma forma de expressão que consiste no emprego de palavras em sentido figurado, isto é, em um sentido diferente daquele em que convencionalmente são empregadas.

As figuras de linguagem são normalmente utilizadas para tornar mais expressivo o que queremos dizer. Empregadas tanto na língua escrita quanto na língua falada, ampliam o significado de uma palavra, suprem a falta de termos adequados, criam significados diferentes.

Veja, a seguir, um grupo de figuras de linguagem relacionadas ao **sentido**.

Comparação e metáfora

Leia estes versos, de Fernando Pessoa:

Minha alma é como um pastor,
Conhece o vento e o sol
E anda pela mão das Estações
A seguir e a olhar.

(Obra poética. Rio de Janeiro: Aguilar, 1965. p. 203.)



Richard Dornas

A Figura 03, presente no capítulo 09 do livro “Português: Linguagens”, oferece uma explicação teórica sobre figuras de linguagem, definindo-as como expressões que conferem sentidos distintos do uso convencional das palavras. Ilustrando o conceito, a metáfora “a minha cama é um confortável veleiro”, de Fernando Pessoa, é apresentada como exemplo, sugerindo que a cama evoca descanso e uma viagem imaginária. Essa abordagem teórica, centrada em textos literários canônicos, reflete uma perspectiva tradicional que privilegia a norma culta escrita, frequentemente associada a uma elite letrada (Faraco, 2008, p. 49).

Embora clara e didática, a explicação não explora a dimensão social e cultural das figuras de linguagem, limitando seu alinhamento com a proposta sociointeracionista defendida neste trabalho. Como observa Faraco (2008, p. 73), “qualquer língua é sempre heterogênea, ou seja, constituída por um conjunto de variedades”, mas a Figura 03 não relaciona a metáfora às práticas discursivas vivas dos alunos, reforçando uma visão meramente normativa da língua.

Para integrar o conteúdo à tese precípua deste trabalho, que questiona se o ensino da língua portuguesa no LD é tradicional ou inovador, a explicação teórica poderia ser complementada com uma perspectiva sociolinguística, conforme preconiza Almeida e Bortoni-Ricardo (2023, p. 16), que defendem o ensino da língua atrelado à cultura dos alunos. A metáfora de Pessoa, por exemplo, poderia ser contrastada com expressões figuradas populares ou regionais, como “o coração é uma fogueira” em narrativas comunitárias, incentivando os alunos a reconhecerem a legitimidade de suas variedades linguísticas.

Essa abordagem atenderia aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que afirmam: “a língua portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades” (Brasil, 1998, p. 81), e à competência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe a valorização das variedades linguísticas e o combate ao preconceito linguístico (Brasil, 2018, p. 87). A ausência dessa conexão na Figura 03 ecoa a crítica de Bagno (2013, p. 11) sobre o “desequilíbrio metodológico” em LD no PNLD 2008, que tratam a variação de forma superficial.

Frisamos, contudo, que a escolha de uma metáfora literária na Figura 03 possui potencial inovador, pois introduz os alunos à análise semiótica, um dos eixos da BNCC (Brasil, 2018, p. 87). Para alinhar-se à proposta da tese, Cereja e Magalhães (2008) poderiam enriquecer a explicação teórica com exemplos de figuras de linguagem em gêneros orais, como provérbios (“quem tem boca vai a Roma”) ou letras de música popular, que refletem identidades regionais.

Faraco e Zilles (2015, p. 35) destacam a importância de considerar as “experiências reais” dos alunos, o que permitiria transformar a teoria em uma prática inclusiva. Comparando com outros capítulos do LD, como o 03 da unidade 02, que foca na gramática normativa, a Figura 03 mantém uma abordagem tradicional, mas sua abertura à análise de textos poéticos

sugere um espaço para inovação, caso reformulada para incluir a diversidade linguística. Percebemos, então, que a explicação teórica da Figura 03, embora didaticamente sólida, reflete uma prática tradicional ao priorizar a norma culta e textos canônicos, sem explorar a variabilidade social das figuras de linguagem.

Partindo para a unidade 02, iremos analisar o capítulo 06, integralmente dedicado ao estudo da gramática. Vamos observar, portanto, a Figura 04, que traz a definição teórica de polissemia e exercícios sobre o tema.

Figura 04 – Trecho do livro “Português, Linguagens”.

POLISSEMIA

Compare estes trechos do texto:

“Lá se vão, de uma *terra* a outra, de um a outro continente”
“daquela *terra* que em breve o acolheria”

Observe que a palavra *terra* apresenta sentidos diferentes nos dois trechos: “região, território”, no primeiro trecho, e “chão”, no segundo. Apesar disso, há um sentido da palavra que se aplica às duas situações, que é “parte sólida da superfície do globo terrestre”. Quando uma palavra tem mais de um sentido, dizemos que ela é polissêmica.

Polissemia é a propriedade que uma palavra tem de apresentar vários sentidos.

EXERCÍCIOS

1. Há, na língua portuguesa, inúmeras palavras que se referem a *dinheiro*. Por exemplo, quando o Estado é o beneficiário do dinheiro do contribuinte (indivíduos ou instituições), esse dinheiro recebe o nome de *imposto* ou *tributo*. Identifique no box lateral o beneficiário do dinheiro designado por estes termos:

- | | | | |
|---------------|-----------------|----------------|---------------------|
| a) honorários | advogados | g) indenização | queixosos |
| b) mesada | filhos | h) salário | empregados em geral |
| c) pró-labore | sócios | i) dote | noivas |
| d) anuidade | escolas | j) lucro | comerciantes |
| e) gorjeta | garçons | k) renda | proprietários |
| f) juros | agiotas, bancos | l) pensão | pensionistas |

2. Resposta pessoal. Sugestão: bagarote(s), bomba, bronze, capim, caramuru(s), caroço, cobre(s), gaita, grana, mango, metal, mufunfa, níquel, ouro, pau(s), prata, tostão, verba.

3. Resposta pessoal. Sugestão: arrenegado, atentado, beicudo, bicho, bode-preto, canhoto, cão-tinhoso, coisa à toa, coisa-ruim, coxo, demo, dianho, excomungado, exu, feio, gato-preto, maldito, mal-encarado, maligno ou malino, malvado, mau, mofento, mofino, moleque, não sei que diga, nem sei que diga, pé-cascudo, pé de cabra, pé de gancho, pé de pato, porco, porco-sujo, que-diga, rabudo, satânico, sujo, tentação, tentador, tição, tino, tinsado.

garçons	agiotas	bancos	filhos
noivas	proprietários	mendigos	
advogados	autores	comerciantes	
sócios	pensionistas	escolas	
queixosos	empregados em geral		

2. Cite as palavras de linguagem popular que você conhece usadas com o significado de dinheiro.

3. Para não pronunciar o nome *diabo*, muitas pessoas o substituem por outros nomes ou expressões, como *capeta*, *anjo mau*, *cão*, *diacho*, etc. Cite outras palavras e expressões da linguagem popular que você conhece usadas para designar essa figura.

(Exercícios adaptados de: Rodolfo Ilari. *Introdução ao estudo do léxico — Brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2002.)

Fonte: Cereja; Magalhães, 2008, p. 174.

A Figura 04 apresenta uma seção teórica sobre polissemia, definida como a capacidade de uma palavra assumir múltiplos significados conforme o contexto. O exemplo principal destacado é “Lá se vão, de uma terra a outra, de um a outro continente”, onde “terra” denota “lugar” ou “país”, contrastando com “daquela terra que em breve o acolheria”, em que terra significa solo ou chão. A seção inclui exercícios que solicitam aos alunos identificarem

diferentes sentidos de palavras como banco e casa, além de explorar usos em linguagem popular.

Embora a explicação seja didaticamente clara, sua abordagem é predominantemente normativa, centrada na análise semântica formal e na norma culta escrita, com exemplos que privilegiam contextos literários ou padronizados. Essa perspectiva limita a conexão com a heterogeneidade linguística defendida pela Sociolinguística Educacional (Faraco, 2008, p. 73). A ausência de exemplos que reflitam a variação social ou regional da polissemia reforça uma prática tradicional, alinhada à noção de norma padrão.

A proposta didática apresentada no material revela uma abordagem predominantemente tradicional do ensino da língua. A explicação da polissemia é objetiva e descontextualizada, centrada na definição e reconhecimento de sentidos múltiplos de uma mesma palavra, sem aprofundamento discursivo ou social da linguagem. Entretanto, a proposta da atividade rompe com esse enquadramento inicial, pois propõe que o aluno identifique o destinatário dos valores monetários com base em termos, como mesada, honorários e pensão.

Sendo assim, para além da simples decodificação lexical, é estabelecida uma reflexão acerca das relações sociais subjacentes a essas expressões. Esse deslocamento metodológico está inserido em uma perspectiva sociointeracionista, já que considera os enunciados como constitutivos de práticas sociais específicas e vinculadas a papéis diversos. Tal orientação é compatível com os pressupostos da sociolinguística educacional (Bagno, 2013) e com a teoria bakhtiniana do enunciado concreto (Bakhtin, 2003), na medida em que promove a compreensão da linguagem enquanto instrumento de construção de sentidos ancorado em contextos reais de uso.

A polissemia, como fenômeno linguístico, oferece uma oportunidade única para explorar a dinamicidade da língua em uso, um princípio central aos PCN (Brasil, 1998, p. 81). No entanto, os exemplos escolhidos na seção, como terra em contextos abstratos ou genéricos, não incentivam os alunos a refletirem sobre como a polissemia varia em práticas discursivas específicas, como em expressões regionais ou informais. Almeida e Bortoni-Ricardo (2023, p. 16) defendem que o ensino deve integrar a cultura dos alunos, mas a seção não explora, por exemplo, como palavras polissêmicas assumem significados distintos em diferentes contextos populares, o que poderia valorizar as experiências linguísticas dos estudantes.

Essa limitação ecoa a crítica de Bagno (2013, p. 11) ao “desequilíbrio metodológico” dos LDs do PNLD 2008, que frequentemente tratam a variação linguística de forma superficial, priorizando a norma padrão em detrimento da diversidade. Apesar disso, a seção apresenta um

potencial ao incluir o exercício 02, que solicita aos alunos citar palavras da linguagem popular com diferentes significados.

Essa atividade, embora breve, abre espaço para os estudantes trazerem suas próprias práticas linguísticas, como o uso de palavras em contextos menos monitorados, sugerindo uma abordagem parcialmente sociointeracionista. Contudo, a falta de uma fundamentação teórica que conecte a polissemia à variação linguística e a ausência de exemplos culturais diversos nos exercícios restringem o alcance dessa abertura.

A BNCC, por exemplo, propõe que os alunos compreendam a língua como “fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo” (Brasil, 2018, p. 87), uma competência que a seção não desenvolve plenamente, pois não problematiza como os significados de palavras polissêmicas podem refletir identidades sociais ou regionais. Comparada à explicação sobre metáforas na Unidade 09 (Figura 03), que também privilegia textos literários canônicos, a abordagem da polissemia segue uma tendência semelhante, reforçando o caráter tradicional do LD.

A seção sobre polissemia poderia ser reformulada para incorporar a diversidade linguística, por meio, por exemplo, de atividades contemplando também a variação lexical no âmbito do território nacional e também explorando a diversidade lexical em países lusófonos. Uma atividade dessa natureza, além de colaborar para a ampliação do repertório lexical dos estudantes, pode colaborar, também, para o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula, contribuindo, por sua vez, para o protagonismo juvenil e o letramento científico no âmbito da educação básica. Com isso, seria atendida a habilidade EF69LP55 da BNCC, que incentiva a reflexão sobre variedades linguísticas e o combate ao preconceito linguístico (Brasil, 2018, p. 87). Assim, embora funcional para introduzir o conceito de polissemia, o LD reflete uma prática tradicional que poderia ser mais inovadora se conectasse o fenômeno às vivências linguísticas dos alunos, promovendo um ensino mais inclusivo, o que se repete ao longo de todo o livro.

Quanto à edição do LD Português: Linguagens de 2024, esta também foi estruturada em 04 unidades, mas cada uma possui somente 03 capítulos com temas diversos de ensino. A organização dos capítulos possui uma dinâmica similar, sendo que, primeiramente, é abordado o estudo do texto e, em seguida, são feitas pontuações gramaticais e, por fim, é incentivada a produção de texto, finalizando com uma revisão de todo o conteúdo. Quanto a sua concepção, os autores também a identificam como sendo sociointeracionista, conforme apresenta trecho a seguir:

E também para você que, dinâmico e criativo, não dispensa um trabalho diferente com a turma: visitar um museu, entrevistar uma pessoa, encenar uma

peça de teatro para outras turmas, discutir um filme, montar um livro com poemas seus e de seus colegas, criar uma história em quadrinhos, tornar o mural da escola um espaço de divulgação de assuntos de interesse geral, participar de um seminário, de um debate público, entre outros. Para você que transita livremente entre linguagens e que usa, como um dos seus falantes, a língua portuguesa para emitir opiniões, para expressar dúvidas, desejos, emoções, ideias, e para receber mensagens. Para você que gosta de ler, de criar, de falar, de rir, de criticar, de participar, de argumentar, de debater, de investigar e de escrever (Cereja; Vianna, 2024, p. 3).

A perspectiva sociointeracionista, conforme preconiza a BNCC, propõe um ensino de gramática centrado no uso da língua em práticas sociais concretas, cujos fenômenos linguísticos são analisados a partir de situações reais de comunicação. Todavia, ao analisar a obra, verificamos que contempla parcialmente a habilidade EF08LP13 da BNCC, que visa “compreender a variação linguística e o papel da linguagem na construção de sentidos” (Brasil, 2018, p. 87), já que sua superficialidade em aplicar a perspectiva sociointeracionista ao longo da obra limita a reflexão crítica do aluno, o que é reforçado por Almeida e Bortoni-Ricardo (2023. Com a finalidade de aprofundar essa tese, realizamos um estudo nos mesmos moldes da obra de 2008, a fim de comparar ambas e observar se há mudanças significativas na edição de 2024 ou se houve, na verdade, a manutenção da tradição do ensino de língua portuguesa ou, ainda, se, apesar de superficial, as mudanças foram inovadoras. Observemos a Tabela 02.

Tabela 02 – Organização dos conteúdos gramaticais da obra “Português: Linguagens”, de Cereja e Vianna (2024).

Unidade	Capítulos	Cap. destinados ao ensino de gramática	Variação linguística ou abordagem sociolinguística	Abordagem teórica dos conteúdos gramaticais e atividades propostas
01	03	01	Sim	Sociolinguística e tradicional
		02	Sim	Sociolinguística e tradicional
		03	Sim	Sociolinguística e tradicional
02	03	01	Não	Sociolinguística e tradicional
		02	Não	Sociolinguística e tradicional
		03	Sim	Sociolinguística e tradicional
03	03	01	Não	Sociolinguística e tradicional
		02	Não	Sociolinguística e tradicional
		03	Não	Sociolinguística e tradicional
04	03	01	Não	Sociolinguística e tradicional
		02	Não	Sociolinguística e tradicional
		03	Não	Sociolinguística e tradicional

Fonte: Autoria própria, 2025.

Conforme verificamos na tabela 02, a obra é dividida em 04 unidades, as quais se subdividem em 03 capítulos com 03 eixos temáticos: estudo do texto, língua em foco e produção de texto. Na primeira unidade, denominada “no mundo da fantasia”, o capítulo 02, nas páginas 41, 44 e 45 (Cereja e Vianna, 2024), apresentam, respectivamente, os temas de “variedade linguística”, “variedades de prestígio e norma-padrão” e “preconceito linguístico”. A introdução utiliza um texto de Antônio Prata para ilustrar variedades regionais em perguntas (ex.: “Onde?”, “Como?”), mas não explora construções morfossintáticas específicas, como concordâncias verbais (ex.: “nós vai” e “nós vamos”) ou pronomes regionais, como tu e você, e propõe uma atividade em seguida, conforme se observa na Figura 01, abaixo.

Figura 05 – Trecho do livro “Português: Linguagens” (2024).

A LÍNGUA em foco

VARIEDADES LINGÜÍSTICAS

Construindo o conceito

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

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

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

ANTONIO Prata apresenta o seu local de trabalho | Super Líbri. Sesc TV, 12 abr. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uJ8zhTeZP2M>. Acesso em: 4 maio 2022.

1. a) Possibilidades de resposta: “eu escrevo éé”, “foi um um brinde queee”, “Então éé... mais de uma vez”, “o a Flip”, “eu levo aaa cadeira”, “Olha, ééé...”, “Ééé... idealmente é de manhã”, “eee... e sento no computador”, “não tem muitaaa... muito segredo”, “eee... e quando vou fazer uma crônica”, “ideias eee... e busco nelas”, “e mudando, éé... enfim...”, “b) Possibilidades de resposta: “minha mãe ganhou de um sei lá daonde no nos anos noventa”, “que eu tinha que, nas Olimpíadas, por exemplo”, “c) Possibilidades de resposta: “eu escrevo nessa cadeira, essa cadeira”, “no nos anos noventa”, “ela fecha ela fecha”, “cadeira na na mala”, “no no bloco de notas”, “tenho uma ideia”, “reescrever, reescrever, reescrever”, “Flip: festival literário surgido em 2003, que ocorre todos os anos na cidade de Paraty (RJ). Sua sigla significa Festa Literária Internacional de Paraty.”

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

a) hesita, isto é, leva certo tempo para elaborar ou reelaborar o conteúdo de sua fala e por isso prolonga um termo ou faz uma pausa na fala;

b) corrige ou especifica um termo dito anteriormente;

c) repete uma palavra ou expressão.

Fonte: Cereja; Vianna, 2024.

Embora alinhada à habilidade EF08LP13 da BNCC, que propõe compreender a variação linguística como fenômeno social (Brasil, 2018, p. 87), a atividade, que solicita identificar hesitações, correções e repetições, é metalinguística e tradicional, pois foca em traços discursivos (ex.: “ééé”, “quero dizer”) sem analisar estruturas gramaticais. Não há convite para examinar, por exemplo, como hesitações refletem variações sintáticas, como reformulações de orações em falas populares, ou como repetições reforçam padrões regionais.

Bagno (2013, p. 11) critica exercícios que priorizam identificação superficial, e aqui a atividade não conecta traços discursivos a questões morfossintáticas, como a escolha de pronomes em contextos variados. Uma abordagem reflexiva, alinhada a Almeida e Bortoni-Ricardo (2023, p. 16), proporia comparar construções padrão e não padrão, como “seje” e “seja”, incentivando os alunos a legitimarem usos diversos.

Sendo assim, ao enfatizar o léxico e traços discursivos, negligencia a morfossintaxe, com uma atividade metalinguística que não promove análise crítica da variação gramatical. Como inovação, poderia incluir exercícios que explorem estruturas sintáticas regionais, fortalecendo a competência comunicativa inclusiva sugerida por Faraco e Zilles (2015, p. 35). Já a página 45 do livro “Português: Linguagens” (2024) discute o preconceito linguístico, destacando que a norma-padrão é um modelo idealizado associado a grupos privilegiados.

Todavia, não conecta o conceito a práticas comunicativas reais, distanciando-se da competência comunicativa inclusive, defendida por Almeida e Bortoni-Ricardo (2023, p. 16). Apesar disso, na página 41 ao menos a obra contextualiza variações regionais no texto, enquanto na página 45 aborda o preconceito de forma abstrata, sem exemplos práticos. As atividades teóricas propostas para ambos os conceitos não incentivam reflexões sobre estruturas sintáticas variadas, como sugere Faraco (2008, p. 73), reforçando abordagens prescritivas implícitas que valorizam a norma-padrão.

Verificamos que as atividades poderiam propor comparações entre construções padrão e não padrão, promovendo, assim, a legitimidade de usos diversos, conforme preceitua Faraco e Zilles (2015, p. 35). Assim, apesar das páginas abordadas estarem teoricamente alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), priorizam discussões lexicais ou abstratas, com atividades metalinguísticas que não exploram a variação gramatical, limitando a inovação pedagógica. Observemos, então, a Figura 06, que aponta sobre o uso de Figuras de Linguagem na versão da obra de 2024.


Figura 06 – Trecho do livro “Português: Linguagens” (2024).

Não escreva no livro.

FIGURAS DE LINGUAGEM

Construindo o conceito

Você já observou que a linguagem literária costuma ser bem trabalhada para construir sentidos e prender a atenção dos leitores? Nas atividades a seguir, você vai observar e analisar alguns recursos usados na construção da fábula “O leão, o lobo e a raposa”, que você estudou anteriormente.



Figueiredo/Ilustração da editora

1. Releia o trecho inicial da fábula.

-----○-----

Um leão muito velho e já caduco andava morre não morre.

-----○-----

a) Qual é o sentido da forma verbal **andava** no contexto da frase?

b) Entre os pares a seguir, copie no caderno aquele que contém ideias contrárias colocadas próximas uma da outra no texto.

I. um leão – andava

II. muito velho – já caduco

III. morre – não morre

c) Troque ideias com os colegas e o professor: Que sentido o uso do par indicado por você no item **b** constrói no texto?

2. Releia mais um trecho da fábula.

-----○-----

Enfureceu-se o leão e mandou buscar a raposa debaixo de vara.

-----○-----

A expressão “Enfureceu-se o leão” costuma ser organizada em outra ordem no português do Brasil.

a) Qual é essa ordem? *A ordem direta (sujeito seguido de predicado): o leão se enfureceu.*

b) No trecho da fábula, o que ocorreu em relação a essa ordem?

c) Em qual dos outros trechos do texto listados a seguir esse recurso também foi utilizado? Justifique sua resposta.

I. “A raposa interrompeu-o [...].”

II. “[...] vai ele sentir um prazer imenso [...].”

III. “O leão gostou da receita [...].”

d) Levante hipóteses: Por que esse recurso foi utilizado em alguns trechos da fábula? Que efeitos de sentido ele cria no texto?

Abra a discussão com a turma: as inversões contribuem para enfatizar determinado termo da frase, em geral o que é colocado em primeiro lugar. É possível que os alunos comentem que a inversão cria um efeito de sentido de solenidade na formulação na fala dos personagens e do narrador.

70

Fonte: Cereja; Vianna, 2024.

A seção apresenta o conceito de Figuras de Linguagem por meio da fábula “o leão, o lobo e a raposa”, propondo atividades que requerem identificar a forma verbal que expressa ordem no contexto da frase, explorar palavras próximas lexicamente, como a “caduco”, entre outros. Alinhada à habilidade EF08LP13 da BNCC (Brasil, 2018, p. 87), as atividades priorizam a identificação de elementos estilísticos e lexicais em um texto literário, sem explorar variações morfossintáticas, como construções interrogativas regionais.

Essa limitação restringe reflexões sobre a heterogeneidade linguística, conforme preconiza Faraco (2008, p. 73). Na edição de 2008, conforme descrito, a Figura 03 do capítulo 09 da Unidade 01 define figuras de linguagem como expressões que conferem sentidos não convencionais, ilustrando-as com a metáfora de Fernando Pessoa. Essa abordagem reforça a norma culta literária, característica de práticas tradicionais, de acordo com Faraco (2008, p. 49).

A ausência de detalhes sobre atividades sugere exercícios de identificação formal, igualmente metalinguísticos, desconectados das práticas discursivas dos alunos.

Em comparação, a edição de 2024 avança ao utilizar uma fábula acessível e abordar morfossintaxe implícita, como em verbos imperativos, mas não explora variações populares, como formas verbais em narrativas orais comunitárias, que poderiam legitimar a diversidade linguística, conforme Almeida e Bortoni-Ricardo (2023, p. 16). Portanto, ambas as edições priorizam a norma culta, sendo a de 2008 mais rígida, como na escolha de textos poéticos, e a de 2024 ligeiramente mais dinâmica, mas insuficiente para promover reflexões sociolinguísticas.

Sendo assim, a obra de 2024 poderia incluir atividades que contrastem estruturas estilísticas literárias com usos regionais, em consonância com Faraco e Zilles (2015, p. 35). A ausência de tais reflexões, de acordo com Bagno (2013, p. 11) provocam um desequilíbrio metodológico, limitando o combate ao preconceito linguístico e a valorização da diversidade preconizada pela BNCC. Vamos observar, agora, a Figura 07.

Figura 07 – Trecho do Livro “Português: Linguagens”

PRONOMES

Não escreva no livro.

Construindo o conceito

Releia, a seguir, parte do texto que você estudou no início deste capítulo.

-----o-----

[...] Nossa família era a única negra do prédio. Meu pai e outros colegas haviam ganhado um dinheiro em um bolão da Loteria Esportiva e foi com a parte dele que conseguiu dar entrada no apartamento térreo da praça Coronel Fernando Prestes, entre os canais 4 e 5 em Santos. Nosso apartamento era próprio, apesar das muitas prestações da Caixa Econômica Federal que ainda precisavam ser pagas.

Foram várias as vezes em que meus irmãos e eu fomos acusados de algo que não havíamos feito ou sofrido violências que nem sequer sabíamos nominar. Lembro de uma em especial, quando eu tinha seis anos de idade. Eu brincava com as vizinhas na escadaria do prédio, bem ao lado do nosso apartamento. [...]

-----o-----

- Identifique os trechos em que a autora fala sobre:

a) ela e a família;
 b) o pai dela e/ou os colegas dele;

c) ela e os irmãos;
 d) ela própria.
- Releia suas respostas à questão anterior, troque ideias com os colegas e o professor e conclua: Em quais palavras do texto você se baseou para identificar as partes solicitadas?
Nas palavras que fazem referência às pessoas mencionadas no texto e na relação entre essas pessoas e a autora, que fala em primeira pessoa. Exemplos: **nossa**, **nosso**, **meu**, **dela**, **meus**, **eu**.
- Observe os termos **nossa** e **nosso** nas frases abaixo. Responda: A quem eles se referem em cada frase? Por que foi empregado o feminino **nossa** em duas das frases e o masculino **nosso** na outra? Referem-se à autora e seus familiares nas duas primeiras e às vizinhas, na terceira. Porque concordam com as palavras que acompanham, isto é, **família** e **boneca**, nas frases em que estão no feminino; e **apartamento**, na frase em que está no masculino.
 - “Nossa família era a única negra do prédio.”
 - “Nosso apartamento era próprio [...]”
 - “[...] Você não pode ser mãe da nossa boneca.”
- Releia estes trechos: **4. b)** No segundo trecho, em que a substituição acarreta alteração na forma verbal **combinava** (“Enquanto nós **combinávamos** a brincadeira [...]”).
 - “[...] meus irmãos e eu fomos acusados de algo que não havíamos feito [...]”
 - “Enquanto a gente combinava a brincadeira, uma das meninas brancas questionou:”
 - Identifique, nos dois trechos, as expressões que poderiam ser substituídas pela palavra **nós**, sem gerar grande mudança no conteúdo do texto. **Meus irmãos e eu**, no primeiro trecho, e **a gente**, no segundo.
 - Em qual dos trechos a substituição das expressões pela palavra **nós** acarretaria também alteração em outra palavra? Reescreva-a, fazendo tal alteração.
 - Troque ideias com os colegas e o professor e conclua: O **nós** refere-se às mesmas pessoas nos dois trechos analisados? Explique. Não. No primeiro trecho, refere-se à autora e a seus irmãos e, no segundo, à autora e às vizinhas.

Do ponto de vista morfosintático, a abordagem é clara e didática, focando em dois aspectos principais: a concordância nominal entre os pronomes possessivos e os substantivos a que se referem, e a concordância verbal decorrente da substituição de sujeitos pronominais. Esses conteúdos são fundamentais para o desenvolvimento da competência gramatical dos alunos, especialmente no 6º ano, quando começam a lidar com maior complexidade nas relações sintáticas e a transitar entre diferentes registros linguísticos.

A análise do tratamento dado aos conteúdos gramaticais revela uma abordagem predominantemente prescritiva, pautada na norma-padrão. O texto base, embora narrativo e com traços de oralidade (ex.: “acudidos de algo que não havia feito”), é explorado sob uma perspectiva normativa, com ênfase na identificação de formas “corretas” segundo a gramática tradicional. Por exemplo, a questão 2 (“Por que foi empregada a forma NOSSA em duas das frases e o masculino nosso como na outra?”) prioriza a explicação da concordância nominal com base na norma culta escrita, sem problematizar possíveis variações de uso, como a substituição de “nossa” por formas não padrão em contextos informais (ex.: “nossa família” poderia ser “a gente família” em falas populares, como apontado por Bagno (2013, p. 11)).

A ausência de uma abordagem que considere os usos reais da língua, como a variação entre “nós” e “a gente” em diferentes contextos socioculturais, reforça a crítica de Bagno (2013, p. 11) ao “desequilíbrio metodológico” dos livros didáticos do PNLD, que frequentemente tratam a variação linguística de forma superficial. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 87), citada na fundamentação, proponha a compreensão da língua como “fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo”, a obra de 2024 não explora essa dimensão, limitando-se a uma análise formal que valoriza a norma-padrão.

Enfatizamos, então, a necessidade de um ensino de língua portuguesa que reconheça a heterogeneidade da língua e promova o respeito às variedades linguísticas, alinhando-se às diretrizes da BNCC (2018) e dos PCN (1998). No entanto, a obra de 2024 não reflete plenamente esses princípios. Sua abordagem prescritiva e normativa contraria a visão de Faraco (2008, p. 73) e de Faraco e Zilles (2015, p. 35), que defendem um ensino inclusivo que valorize as particularidades linguísticas dos alunos.

Assim, podemos verificar que ambas mantêm uma abordagem predominantemente tradicional no ensino de língua portuguesa, apesar de tentativas pontuais de inovação. A edição de 2008 mescla uma concepção sociointeracionista com práticas normativas, priorizando a norma culta e tratando a variação linguística de forma superficial, como na análise semântica de “lanche” na Figura 02, sem problematizar hierarquias linguísticas (Faraco, 2008, p. 49). A edição de 2024, embora mais estruturada e alinhada à BNCC (2018), foca na concordância

morfossintática de modo prescritivo, negligenciando a variação entre “nós” e “a gente”, por exemplo, e perpetuando o desequilíbrio metodológico criticado por Bagno (2013, p. 11).

As atividades, em ambas, são metalinguísticas, centradas na correção, e não promovem as reflexões sobre a heterogeneidade linguística, como defendem Faraco e Zilles (2015, p. 35). Assim, prevalece a tradição, com avanços limitados em direção à inovação proposta pela Sociolinguística Educacional e pela BNCC.

3 CONCLUSÃO

Ao realizarmos uma análise descritivo-comparativa das edições de 2008 e 2024 do livro didático “Português: Linguagens”, destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental, evidenciamos a persistência de abordagens predominantemente prescritivas no ensino de língua portuguesa, à revelia das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

A edição de 2008, caracteriza-se por atividades metalinguísticas centradas em análises semânticas descontextualizadas, reforçando o enfoque no léxico, de maneira isolada, enquanto a de 2024, embora mais estruturada do ponto de vista contextual, negligencia um olhar analítico e reflexivo acerca das variações morfossintáticas, limitando a valorização da heterogeneidade linguística. Esses resultados corroboram parcialmente a hipótese de que as mudanças nos materiais didáticos acompanhariam as diretrizes curriculares, mas revelam avanços insuficientes para superar paradigmas tradicionais. Essa constatação sublinha a necessidade de reformulação dos recursos pedagógicos, de modo a incorporar práticas que reconheçam as experiências linguísticas dos estudantes e promovam um ensino inclusivo, reflexivo e analítico da língua portuguesa, alinhado aos pressupostos da sociolinguística educacional.

Nesse sentido, concluímos nossa pesquisa, observando que prevalece a tradição em ambas edições da obra analisada, com avanços limitados em direção à inovação proposta pela Sociolinguística Educacional e pela BNCC e, por isso, recomendamos que futuros materiais didáticos possam integrar as contribuições da Sociolinguística ao ensino de língua portuguesa, tanto do ponto de vista teórico quanto aplicado, não restringindo-se à exploração de alguns poucos conteúdos, mas, e sobretudo, à uma abordagem sensível à heterogeneidade da língua e que promova discussões acerca da língua em uso, contemplando a discussão de fenômenos variáveis do português brasileiro.

Precisamos de LD com exemplos fartos de variação linguística, em diferentes níveis linguísticos – morfológico, fonológico, morfofonológico, sintático, morfossintático, lexical, semântico etc. – e decorrentes de diferentes fatores – regionais, temporais, sociais, relacionados à fala e à escrita – de modo que o ensino de língua portuguesa, no âmbito da educação básica, se mostre, de fato, à luz da análise linguística e possa, assim, colaborar para que haja um efetivo desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

E para tal, não há como não mencionar a importância de uma formação docente que priorize estratégias para abordar a língua como fenômeno dinâmico, heterogêneo e multifacetado. Como investigações subsequentes a esta, porém ainda na mesma direção, percebemos a relevância de se examinar a implementação de propostas didáticas mais inovadoras, elaboradas a partir das contribuições da Sociolinguística Educacional e da Pedagogia da Variação Linguística em contextos escolares, considerando seus efeitos na construção de uma consciência linguística crítica entre os estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Joyce Elaine de; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Variação Linguística na escola**. São Paulo: Contexto, 2023.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p.25-34.

BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 6 out. 2023.

CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens: 6º ano**. 5. ed. São Paulo: Atual, 2008.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. **Português: Linguagens: 6º ano**. 9. ed. São Paulo: Atual, 2024.

COELHO, P. **O tratamento da variação linguística no livro didático**. Brasília, 2007. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria (Org.). **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

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

FARACO, C.; ZILLES, A. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MANINI, D. **A gramática e os conhecimentos linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental II (5ª a 8ª séries)**. Campinas, 2009. Dissertação de Mestrado. Unicamp.

MARINE, Talita de Cássia; BARBOSA, Juliana Bertucci. **Em Busca de um Ensino Sociolinguístico de Língua Portuguesa no Brasil**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 19/1, p. 185-215, jun. 2016.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)