

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
CÂMPUS CORA CORALINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LÍNGUA E  
INTERCULTURALIDADE

ALINE PACHECO DE MELO MARTINS

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO *TELÁRIS*, DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

CIDADE DE GOIÁS  
2025

ALINE PACHECO DE MELO MARTINS

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO *TELÁRIS*, DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua e Interculturalidade.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Silva Vieira  
Pereira

CIDADE DE GOIÁS  
2025

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data<sup>1</sup>. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

### Dados do autor (a)

Nome completo: Aline Pacheco de Melo Martins.

### Dados do trabalho

Título: “A variação linguística no livro didático *teláris*, de língua portuguesa”.

---

---

---

### Tipo:

☐ Tese                      ☒ Dissertação


**Curso/Programa:** PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

### Concorda com a liberação documento


☒ SIM                      ☐ NÃO

<sup>1</sup> Período de embargo é de até **um ano** a partir da data de defesa.

Goiás, 01 de Dezembro de 2025.

Documento assinado digitalmente  
 **ALINE PACHECO DE MELO MARTINS**  
Data: 01/12/2025 18:20:34-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura autor(a)

Documento assinado digitalmente  
 **MARILIA SILVA VIEIRA PEREIRA**  
Data: 01/12/2025 18:23:10-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador(a)

### **CATALOGAÇÃO NA FONTE**

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

M386v     Martins, Aline Pacheco de Melo.

A variação linguística no livro didático “Teláris”, de língua portuguesa [manuscrito] / Aline Pacheco de Melo Martins. – Goiás, GO, 2025.

208 f. ; il.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Silva Vieira Pereira.

Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2025.

1. Linguística da língua portuguesa. 1.1. Variação linguística. 1.2. Estereótipos linguísticos. 1.3. Ensino de língua portuguesa. 1.3.1. Livro didático. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU: 811.134.3:37

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

## UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

(Criada pela lei nº 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de  
Abril de 1999) Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu  
**UEG CÂMPUS CORA CORALINA**

Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura Centro - GOIÁS CEP:


76600000 Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160

CNPJ: 01.112.580/0001-71


### ATA DE EXAME DE DEFESA 34/2025

Aos vinte e seis dias do mês de novembro de dois mil e vinte e cinco às quinze horas, realizou-se o Exame de Defesa da dissertação do(a) mestrando(a) Aline Pacheco de Melo Martins, intitulado **“A variação linguística no livro didático Teláris, de Língua Portuguesa”**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Dra. Marília Silva Vieira Pereira – Presidente – (POSLLI/UEG), Dra. Cristiane Schmidt (UFMS) e Dr. Hélvio Frank de Oliveira (POSLLI/UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo(a) mestrando(a) e seu/sua orientador(a). Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o(a) presidente da banca examinadora, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi (x) aprovada, ( ) aprovada com ressalvas, ( ) reprovada. Cumpridas as formalidades de pauta, às 16h13, a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.


Goiás-GO, 26 de novembro de  
2025.

Documento assinado digitalmente  
 **MARILIA SILVA VIEIRA PEREIRA**  
Data: 26/11/2025 17:36:05-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Marília Silva Vieira Pereira (POSLLI/UEG)

Documento assinado digitalmente  
 **CRISTIANE SCHMIDT**  
Data: 26/11/2025 17:38:53-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Cristiane Schmidt (UFMS)

Documento assinado digitalmente  
 **HELVIO FRANK DE OLIVEIRA**  
Data: 26/11/2025 18:27:36-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Hélvio Frank de Oliveira (POSLLI/UEG)

Dedico esta dissertação à minha família, especialmente ao meu marido, aos colegas de profissão e professores, e, de forma especial, à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Marília Vieira. Agradeço a todos pelo apoio, incentivo que tornaram possível a realização deste trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Letras (POSLLI) por me proporcionar a oportunidade de realizar o mestrado, permitindo-me ampliar meus conhecimentos e descobrir novas perspectivas sobre ensino e pesquisa acadêmica. A experiência proporcionada pelo Programa foi fundamental para meu crescimento intelectual e profissional, contribuindo significativamente para a realização desta dissertação.

Agradeço, de forma especial, às parceiras de profissão Cleuza Jascinto, Giselle Berquó e Ercilene Pontes, pelo incentivo contínuo, pelas palavras de encorajamento e pela motivação que me impulsionaram a ingressar e a perseverar no mestrado.

Expresso também minha profunda gratidão à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Marília Vieira, pela dedicação, zelo, conhecimento e disponibilidade constantes, cuja orientação incansável foi fundamental para o desenvolvimento, aprimoramento e conclusão desta pesquisa. Seu incentivo, clareza e sensibilidade conduziram-me com confiança em cada etapa da dissertação.

Agradeço, igualmente, aos meus colegas de mestrado Alinne Kelen, Carlos Fernandes, pelas ricas trocas de experiências, tanto afetivas quanto acadêmicas, relacionadas ao estudo da Sociolinguística. O apoio emocional, os debates produtivos e a colaboração constante foram essenciais para superar desafios e enriquecer esta pesquisa.

De forma especial, registro minha gratidão ao meu marido, Pedro Inácio, que, nos dias difíceis e durante o longo processo de escrita, foi força, suporte e inspiração, encorajando-me a manter o foco e a determinação necessários para a realização deste trabalho.

Por fim, expresso minha sincera gratidão à banca de qualificação, presidida por minha orientadora, professora Dra. Marília Vieira e composta pelo professor Dr. Helvio e pela professora Dra. Cristiane, por disponibilizarem generosamente seu tempo, atenção e conhecimento na leitura de minha dissertação. Suas contribuições, observações e sugestões não apenas enriqueceram a escrita deste trabalho, mas também iluminaram novas perspectivas e possibilidades que, até então, eu não havia percebido, tornando esta experiência de defesa mais significativa e inspiradora.

A todos, meu sincero agradecimento pelo apoio afetivo, intelectual e motivacional, que tornou esta jornada acadêmica mais rica, significativa e possível de ser concretizada.

A escola deve reconhecer a diversidade linguística do aluno, valorizando as variedades que ele já domina, em vez de apenas impor a norma culta (Bortoni-Ricardo, 2004)



## RESUMO

Esta pesquisa está fundamentada na Sociolinguística Variacionista e na Sociolinguística Educacional, embasada em autores como Bortoni-Ricardo (2004;2005), Labov (2008 [1972]), Eckert (2000), Zentella (1997), que investigaram a linguagem em uso, considerando as interações entre sua organização interna e os fatores sociais e culturais que influenciam sua manifestação. Na perspectiva do ensino, mais especificamente, salientam a relação entre o uso variável da língua e as práticas pedagógicas, premissa maior desta pesquisa. A partir de tal abordagem, examina-se, o tratamento dado à variação linguística no livro didático de Língua Portuguesa Teláris Essencial, destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental, verificando-se se o livro, oportuniza ao docente uma pedagogia da variação linguística sintonizada com os pressupostos da BNCC (2017). Ao todo, o *corpus* composto a partir da obra totaliza trinta e três excertos, com base nos quais apontam-se aspectos positivos, possíveis lacunas ou inadequações na maneira como a variação linguística é tratada no livro didático. Esse exame detalhado permitiu observar se há estereótipos, preconceito linguístico ou ausência de contextualização adequada acerca do tema. Para isso, os excertos da obra, foram analisados de acordo três categorias: a) concepções de variação linguística do Livro Didático (doravante LD) Teláris; b) atividades pautadas nos diferentes tipos de variação linguística - variação diatópica; c) casos em que a variação linguística foi omitida. Os dados foram analisados qualitativamente, de forma a contemplar todos os capítulos, exercícios e boxes informativos que tratam do tema da variação. Além disso, foi realizado um cotejo entre a proposta do livro e os postulados do Documento Curricular para Goiás – Ampliado DCGO (2019) e da BNCC (2017), no que tange aos postulados variacionistas. Os resultados obtidos foram discutidos à luz da bibliografia consultada, garantindo um embasamento teórico para a avaliação e possibilitando sugestões de aprimoramento na abordagem da variação linguística no Ensino Fundamental. Complementarmente, foi realizado um confronto entre cada trecho analisado e as orientações presentes no manual do professor. As análises revelaram que, embora existam iniciativas pontuais para tratar da diversidade linguística, ainda predomina no livro didático uma visão normativa e excludente, que favorece a norma padrão e dificulta a valorização das práticas linguísticas reais dos falantes e, ainda que haja algumas iniciativas isoladas para tratar da diversidade linguística, a obra tende a apresentar o Português como uma língua homogênea no extenso território brasileiro, sem promover uma reflexão mais ampla e crítica sobre a diversidade linguística existente no país.

**Palavras-chave:** Variação linguística. Livro didático. Teláris. Estereótipos.

## ABSTRACT

This research is grounded in Variationist Sociolinguistics and Educational Sociolinguistics, drawing on authors such as Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Labov (2008 [1972]), Eckert (2000), and Zentella (1997), who investigated language in use, considering the interactions between its internal organization and the social and cultural factors that influence its manifestation. From a teaching perspective, these authors emphasize the relationship between the variable use of language and pedagogical practices, which constitutes the main premise of this study. Based on this approach, the study examines the treatment of linguistic variation in the Portuguese language textbook *Teláris Essencial*, intended for the 6th grade of Elementary School, assessing whether the book provides teachers with the tools to implement a pedagogy of linguistic variation aligned with the guidelines of the BNCC (2017). The corpus comprises thirty-three excerpts from the textbook, which were analyzed to identify positive aspects, possible gaps, or inadequacies in the way linguistic variation is addressed. This detailed examination made it possible to observe whether stereotypes, linguistic prejudice, or a lack of proper contextualization occur. The excerpts were analyzed according to three categories: (a) conceptions of linguistic variation in the *Teláris* textbook; (b) activities based on different types of linguistic variation – diatopic variation; and (c) instances in which linguistic variation was omitted. The data were qualitatively analyzed to cover all chapters, exercises, and informational boxes that address the theme of variation. Additionally, a comparison was made between the book's approach and the guidelines of the *Documento Curricular para Goiás – Ampliado* (DCGO, 2019) and the BNCC (2017) concerning variationist principles. The results were discussed in light of the consulted literature, providing a theoretical basis for evaluation and enabling suggestions for improving the treatment of linguistic variation in Elementary School. Furthermore, each analyzed excerpt was compared with the recommendations present in the teacher's manual. The analyses revealed that, although there are isolated initiatives to address linguistic diversity, the textbook predominantly presents a normative and exclusionary view, favoring the standard language and hindering the appreciation of speakers' actual linguistic practices. Even with some isolated efforts to address diversity, the book tends to portray Portuguese as a homogeneous language across Brazil, without promoting a broader and more critical reflection on the country's linguistic diversity.

**Keywords:** Linguistic variation. Textbook. Teláris. Stereotypes.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação do continuum dos gêneros textuais na fala e na escrita .....	22
Figura 2 - Legislação curricular vigente.....	70
Figura 3 - Competências de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental .....	73
Figura 4 - Habilidades em Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.....	73
Figura 5 - Capa do livro Teláris 6º ano .....	83
Figura 6 - Sumário do livro Teláris 6º ano - parte I.....	85
Figura 7 - Sumário do livro Teláris 6º ano - parte II .....	86
Figura 8 - Sumário do livro Teláris 6º ano – parte III.....	87
Figura 9 - Sumário do livro Teláris 6º ano – parte IV .....	88
Figura 10 - Sumário do livro Teláris 6º ano – parte V.....	89
Figura 11 - Sumário do livro Teláris 6º ano .....	94
Figura 12 - Variação linguística no conto popular.....	103
Figura 13 - Variação linguística em atividades.....	104
Figura 14 - Caso em que a variação foi omitida .....	105
Figura 15 - Variação linguística no conto popular.....	111
Figura 16 - Variedades linguísticas .....	115
Figura 17 - A língua portuguesa no Brasil .....	118
Figura 18 - Situação comunicativa.....	119
Figura 19 - Região.....	120
Figura 20 - Grupo social.....	122
Figura 21 - Conhecimento e ação. Variedades linguísticas .....	124
Figura 22 - Crônica – Conversinha mineira .....	127
Figura 23 - Variedade regional e marcas de oralidade no texto .....	129
Figura 24 - O jeito mineiro de falar .....	132
Figura 26 - Pronomes você e vocês no quadro de pronomes do caso reto.....	135
Figura 32 - Exercícios sobre variação linguística, cartaz 2 .....	148
Figura 36 - Linguagem e construção do texto, exercício 9 .....	156
Figura 37 - Exercícios sobre adjetivos .....	158
Figura 38 - Notícia radiofônica – Exercícios.....	160
Figura 39 - No dia a dia – o uso de formas verbais no futuro .....	162
Figura 41 - Linguagem e construção do texto, exercício 2 .....	166
Figura 42 - Pronomes pessoais .....	169
Figura 44 - Atividades, exercício 2, letra e.....	172
Figura 45 - Outras linguagens: xilogravura no Cordel.....	174
Figura 47- Interatividade – Podcast .....	180
Figura 48 - Quadrinho da Turma da Mônica – Meus Dentinhos .....	183
Figura 49 – Prosódia .....	184
Figura 51 - Determinantes do substantivo e concordância nominal .....	189
Figura 52 - Interpretação do texto - Compreensão inicial.....	191
Figura 55 - Emprego de alguns pronomes pessoais do caso oblíquo.....	198

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Demonstrativo de LDs avaliados, aprovados e excluídos no PNLD de 1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> séries entre os anos de 1997 a 2007 .....	52
Gráfico 2 - Demonstrativo de LDs avaliados, aprovados e excluídos no PNLD de 5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> séries entre os anos de 1999 a 2005 .....	53

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Principais políticas para o LD.....	50
Quadro 2 - Corpus extraído do Livro Teláris do 6º ano.....	107

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>10</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS .....</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1 - DA LINGUÍSTICA À SOCIOLINGUÍSTICA .....</b>	<b>13</b>
1.1 Formalismo e Funcionalismo .....	13
1.2 Sociolinguística: o estudo da variação .....	17
1.2.1 Variação diacrônica .....	19
1.2.2 Variação diatópica .....	20
1.2.3 Variação diastrática .....	21
1.3.4 Variação diamésica.....	21
1.3.5 Variação diafásica .....	22
1.3. Variedade culta e norma padrão .....	23
1.4 Sociolinguística Educacional.....	25
1.5 A variação linguística no Livro Didático .....	30
<b>CAPÍTULO 2 - BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PARA O LIVRO DIDÁTICO (LD) DE PORTUGUÊS NO BRASIL.....</b>	<b>37</b>
2.1 Instituto Nacional do Livro (INL) .....	37
2.2 Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD).....	39
2.3 Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED).....	41
2.4 Fundação Nacional do Material Escolar (Fename).....	43
2.5 Programa do Livro Didático (PLID).....	45
2.6 Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).....	48
2.7 Quadro-resumo das Políticas para o LD de 1937 a 1983.....	49
2.8 Programa Nacional do Livro Didático – Ensino Fundamental (Plidef) .....	50
2.9 As mudanças no livro didático de Língua Portuguesa.....	53
2.10 Recursos didáticos desenvolvidos pelo governo de Goiás para o Ensino Fundamental.....	59
<b>CAPÍTULO 3 - OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A AULA DE PORTUGUÊS ..63</b>	<b>63</b>
3.1 Contexto e surgimento do DCGO.....	63
3.2 Estrutura do documento curricular para Goiás.....	67
3.3. Variação linguística: o que dizem a BNCC e o DCGO .....	71
3.4. Um retorno aos primórdios da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil.....	74
<b>CAPÍTULO 4 - PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>81</b>
4.1 O Livro Didático Teláris de Língua Portuguesa.....	81
4.1.1 Histórico.....	81
4.1.2 Autoras.....	82
4.1.3 Perfil do livro .....	82
4.1.4 Manual do Professor.....	91
4.1.5 Parâmetros do PNLD.....	96
4.2 Perfil social da escola em que O LD é utilizado .....	99
4.3 Composição do corpus .....	101
4.3.1 Concepções de variação linguística do LD Teláris .....	102
4.3.2 Atividades .....	104
4.3.3. Casos em que a variação linguística foi omitida.....	105
<b>CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DO TRATAMENTO DADO À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LD TELÁRIS (6º ANO).....</b>	<b>109</b>
5.1. Concepções de variação linguística do LD Teláris.....	109
5.1.1. Conto popular.....	109
5.1.2. Variedades linguísticas .....	113

5.1.3. A Língua Portuguesa no Brasil .....	117
5.1.4 Situação comunicativa .....	118
5.1.5 Variedades linguísticas .....	123
5.1.6. Crônica Conversinha mineira.....	126
5.1.7 Variedade regional e marcas de oralidade no texto.....	129
5.1.8 O jeito minério de falar.....	131
5.1.9 Pronomes você e vocês no quadro de pronomes do caso reto .....	134
5.1.10 A gente.....	136
5.1.11 Pronomes tu e você.....	138
5.1.12 Emprego de alguns pronomes pessoais do caso oblíquo .....	141
5.2. Atividades.....	143
5.2.1 Conto popular.....	143
5.2.2 Variação linguística .....	146
5.2.3 Usos da língua.....	149
5.2.4 Interpretação de texto .....	151
5.2.5 Linguagem e construção do texto.....	155
5.2.6 Adjetivos.....	157
5.2.7 Notícia radiofônica .....	159
5.2.8 No dia a dia .....	161
5.2.9 Artigo de opinião.....	163
5.2.10 Linguagem e construção do texto.....	166
5.2.11 Pronomes pessoais.....	168
5.2.12 No dia a dia .....	169
5.2.13 Atividades .....	171
5.3. Omissão da variação linguística .....	173
5.3.1 Outras linguagens .....	173
5.3.2 Outro texto do mesmo gênero Conto popular em verso.....	175
5.3.3 Interatividade.....	179
5.3.4 Quadrinho da Turma da Mônica .....	182
5.3.5 – Prosódia .....	184
5.3.6 Determinantes do substantivo e concordância nominal.....	185
5.3.7 - Determinantes do substantivo e concordância nominal .....	187
5.3.8 - Interpretação do texto - Compreensão inicial.....	190
5.3.9 - Outros pronomes pessoais .....	193
5.3.10 Emprego de alguns pronomes pessoais do caso oblíquo .....	196
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>200</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>204</b>

## INTRODUÇÃO

Ao longo de meus quinze anos de atuação docente, constantemente refletia acerca do processo avaliativo dos discentes, questionando até que ponto minha concepção de adequação e inadequação, bem como os parâmetros normativos instituídos pelo sistema educacional, correspondiam à realidade linguística dos educandos. As intervenções corretivas, em grande medida, desconsideravam as especificidades socioculturais e as experiências particulares de cada sujeito, pautando-se prioritariamente na visão normativa de correção linguística legitimada institucionalmente. Nesse cenário, predominava a prática de corrigir o aluno baseando-se na noção de “certo” e “errado”, na crença de que tal intervenção representaria uma estratégia efetiva para promover o uso considerado correto da língua.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (POSLLI), tive a oportunidade de aprofundar meus estudos em Sociolinguística, sendo a perspectiva variacionista o ponto de partida para a desconstrução de minhas práticas pedagógicas. A partir desse contato, passei a entender de maneira mais ampla a relação intrínseca entre língua, cultura e sociedade. Logo, percebo que, mesmo diante da diversidade cultural que geralmente se faz presente nas salas de aula, as propostas didáticas ainda se orientam majoritariamente por pressupostos que visam à homogeneização dos sujeitos e de seus saberes linguísticos. Diante desse contexto, fortaleceu-se meu interesse em analisar o livro didático sob a ótica da Sociolinguística Educacional.

Durante os encontros quinzenais de planejamento e conversa com a coordenação pedagógica, nós, professores, sempre expressávamos nossas dúvidas acerca das formas mais adequadas de intervir frente à variação linguística na fala e na escrita dos discentes evidenciando até certa insegurança quanto às estratégias de avaliação a serem adotadas nesses casos. No entanto, foi com meu ingresso no POSLLI, momento em que tive contato com a Sociolinguística, que pude reconfigurar significativamente minhas práticas pedagógicas. Passei a compreender de maneira mais aprofundada a relação entre língua e cultura, observando que muitos dos materiais didáticos seguem uma perspectiva que busca a uniformização dos sujeitos e de seus suportes didáticos, mesmo em contextos marcados por certa medida de diversidade cultural.

Esse novo entendimento intensificou meu interesse em realizar análises no material (livro) didático utilizado pelos estudantes, sob o enfoque da Sociolinguística



Educacional. A Sociolinguística Educacional configura-se como uma vertente específica da Sociolinguística, tendo sido sistematizada e introduzida no Brasil por Bortoni-Ricardo (2004).

Essa abordagem emerge com o propósito de articular os pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista aos contextos pedagógicos e com Magda Soares (1986), na sua obra "Linguagem e escola: uma perspectiva social" (1986), em que se inspira fortemente nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista, e articula essa teoria à prática pedagógica, assim, desnaturaliza o mito da língua única: alerta professores de que ensinar apenas o padrão normativo e repreender a fala popular cria barreiras de aprendizagem, defende o ensino do padrão como ampliação de repertório, não substituição: o aluno deve aprender a norma culta para usá-la quando necessário, mas sem perder sua identidade linguística, aponta o risco de exclusão: quando a escola desconsidera a fala do aluno, transmite a ideia de que ele "fala errado", levando à evasão e ao desinteresse, propõe práticas inclusivas: usar exemplos próximos da realidade linguística dos alunos, discutir diferenças de registro, mostrar que há adequação e não hierarquia absoluta entre formas.

Ao destacar a relevância da diversidade linguística e a necessidade de combater o preconceito linguístico no ambiente escolar, a Sociolinguística Educacional orienta-se para a valorização das diferentes variedades da língua, reconhecendo as práticas comunicativas dos alunos como legítimas e socialmente significativas.

Assim, me propus a realizar uma análise comparativa entre a abordagem da variação linguística presente no livro didático e as orientações prescritas nos documentos curriculares oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e demais normativas do estado de Goiás. Tal procedimento visou verificar o grau de conformidade do material com as diretrizes educacionais, bem como a pertinência e adequação da apresentação da variação linguística, descrevendo, de forma ampla e crítica por meio de três categorias e análise: 1) concepções de variação linguística no livro didático Teláris; 2) atividades propostas e 3) casos em que a variação linguística foi omitida. Também foi feito um cotejo entre os trechos selecionados e as orientações fornecidas ao docente no manual do professor, fundamentado em competências e habilidades da BNCC.

A pesquisa está fundamentada em autores como Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Labov (2008 [1972]) e da teoria da Sociolinguística Educacional, uma vez que a língua é entendida como um sistema dotado de variação linguística sendo inerente ao sistema e lugar onde os usuários linguísticos interagem e empregam sentidos de acordo com os

contextos de uso (Labov, 2008) quase que impossível que materiais didáticos, cujo foco seja apenas o ensino formal, tradicional, da estrutura da língua, irão conseguir promover a criticidade no alunado e amenização do preconceito linguístico.

As questões que orientam a pesquisa foram: a) Como o livro didático *Teláris Essencial*, lida com pedagogia da variação linguística? b) Qual é a relação entre os pressupostos de variação linguística apresentados pela obra e as competências e habilidades previstas pela BNCC?

Observa-se que, com a crescente valorização da diversidade linguística no âmbito das ciências da linguagem, já existem pesquisas que se dedicam especificamente à análise da abordagem da variação linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Galbero (2024) investigou como a variação linguística é tratada nos materiais didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II. A pesquisa identificou que os livros abordam a variação de forma limitada e fragmentada, sem considerar as especificidades regionais. Para a pedagogia, isso evidencia a necessidade de materiais que reflitam a diversidade linguística dos alunos, promovendo inclusão e pertencimento.

Lima examinou o tratamento da variação linguística em documentos oficiais e materiais pedagógicos, como a BNCC, os PCNs, o DRC-MT e os livros do PNLD. A pesquisa revelou a ausência de especificidades regionais e a limitação do reconhecimento da pluralidade do português falado. Para a prática educativa, isso aponta a necessidade de políticas e práticas pedagógicas que integrem a variação linguística, valorizando a diversidade cultural e linguística dos estudantes.

Propostas como essas e outras que reconhecem a pluralidade linguística nos livros didáticos são essenciais porque valorizam a identidade dos alunos, combatem preconceitos linguísticos e tornam a aprendizagem mais significativa. Além disso, ampliam o repertório linguístico ao ensinar a norma padrão como ferramenta adicional, estimulam o pensamento crítico e promovem inclusão e equidade, preparando os estudantes para compreender a língua em diferentes contextos sociais e culturais, diante das orientações presentes em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatizam, na teoria, a importância do reconhecimento da diversidade e do combate ao preconceito linguístico.

Portanto, investigações que se debruçam sobre a maneira como a variação linguística é tratada nesses materiais são fundamentais para compreender os limites e as possibilidades das práticas pedagógicas que deles derivam, bem como para subsidiar a

elaboração de propostas didáticas mais inclusivas e coerentes com os pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional.

Considerando isso, a dissertação está organizada em cinco capítulos. O capítulo 1, abordou a transição do Formalismo para o Funcionalismo na linguística, destacando a mudança do foco estrutural para o uso da língua, essencial para compreender a variação linguística. A Sociolinguística classifica essa variação em diferentes tipos: diacrônica (mudança ao longo do tempo), diatópica (diferenças regionais), diastrática (grupos sociais), diamésica (oralidade vs. escrita) e diafásica (grau de formalidade).

O capítulo 2, trouxe um panorama sucinto sobre a trajetória das principais políticas voltadas ao Livro Didático (LD) no Brasil. Inicia-se com a origem da relação entre o Estado e o livro didático, que tem início em 1937. Em seguida, foram abordadas as políticas mais recentes do Ministério da Educação, incluindo o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Por fim, foi exibida uma linha temporal do livro didático e Português, no Brasil, juntamente com uma exposição sobre os materiais didáticos elaborados pelo Governo Estadual, com ênfase no Ensino Fundamental.

O capítulo 3, discorreu sobre o Documento Curricular para Goiás, que foi desenvolvido com o propósito de adequar o sistema de Educação estadual às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fornecendo diretrizes para a aprendizagem dos estudantes. Sua estrutura é organizada por áreas do conhecimento e etapas de ensino, garantindo coerência e progressão nos conteúdos. Destaca-se que, ao longo dos anos, o documento passou por atualizações e reformulações para atender às novas demandas educacionais e aprimorar suas diretrizes.

O percurso metodológico desta pesquisa foi salientado no capítulo 4, foi feita a análise do Livro Didático Teláris de Língua Portuguesa, considerando o perfil social da escola em que ele é utilizado. Para isso, foram estabelecidos critérios para a composição do *corpus*, garantindo a seleção de seções voltadas ao tratamento dispensado à variação linguística.

No capítulo 5, foi desenvolvida uma minuciosa análise do tratamento dado à variação linguística pelo LD Teláris, com base nas três categorias elencadas no capítulo anterior: sociolinguística: 1) Concepções de variação linguística do LD Teláris; 2) Atividades; 3) Omissão da variação linguística.

## CAPÍTULO 1 - DA LINGUÍSTICA À SOCIOLINGUÍSTICA

Este capítulo aborda a transição do Formalismo para o Funcionalismo na linguística, destacando a mudança do foco estrutural para o uso da língua, essencial para compreender a variação linguística. A Sociolinguística classifica essa variação em diferentes tipos: diacrônica (mudança ao longo do tempo), diatópica (diferenças regionais), diastrática (grupos sociais), diamésica (oralidade vs. escrita) e diafásica (grau de formalidade).

No contexto do Ensino, a Sociolinguística Educacional enfatiza a importância de reconhecer os diferentes tipos de variação para evitar o preconceito e promover a inclusão. Assim, a presença da variação linguística no Livro Didático é fundamental para um ensino que reflita a diversidade real da língua e prepare os estudantes para seu uso na sociedade.

### 1.1 Formalismo e Funcionalismo

A linguística como campo científico moderno começou a se consolidar no século XIX, como precursor o linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), cuja teoria estruturalista sobre a língua ajudou a definir o campo. Ele propôs que a língua não deve ser vista apenas como um conjunto de palavras, mas como um sistema de signos inter-relacionados.

Segundo Saussure (1916, *Curso de Linguística Geral*), uma das contribuições centrais da Linguística é a distinção entre língua (*langue*) e fala (*parole*), concebidas como sistemas distintos que se inter-relacionam. A língua consiste em um conjunto de signos organizados dentro de um sistema maior, enquanto a fala representa o uso individual e concreto desses signos pelos falantes.

Porém, antes do surgimento da Linguística moderna, no século XIX, o estudo da língua já existia de formas mais filosóficas ou práticas. Civilizações como os gregos e romanos tinham interesse por questões linguísticas, muitas vezes ligadas à gramática e à retórica. Um exemplo disso é que, na Grécia Antiga, filósofos como Platão e Aristóteles discutiam questões sobre a natureza da língua, o significado das palavras e a relação entre língua e pensamento. Já os romanos, como Cícero, se concentraram na retórica e na análise das estruturas linguísticas. Durante a Idade Média, os estudiosos cristãos, como os escolásticos, trabalharam com gramáticas latinas, refletindo sobre as línguas antigas e a sua aplicação ao estudo das Escrituras.

Foi no século XIX que o estudo da língua começou a se transformar em uma disciplina científica e a linguística passou a ser vista como uma ciência independente, com uma abordagem mais estruturada. Wilhelm von Humboldt (1767-1835) que é considerado um dos precursores da Linguística Moderna. Ele contribuiu para que o estudo da língua começasse a se transformar em uma disciplina científica, ao propor que a linguagem deve ser analisada não apenas como um conjunto de regras, mas como uma atividade criativa e dinâmica ligada à cultura e à mente humana. Humboldt destacou que cada língua possui uma estrutura própria que molda a forma de pensar de seus falantes, introduzindo a ideia de que a linguística poderia ser tratada como ciência independente, com métodos e abordagens sistemáticas para estudar a diversidade e a organização das línguas.

Também vale destacar um linguista alemão pioneiro no método comparatista da linguística histórica, Franz Bopp (1791–1867). Sua principal contribuição foi o estudo sistemático da gramática comparada das línguas indo-europeias, tendo como obra central *Über das Conjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache* (Sobre o sistema de conjugação da língua sânscrita, em confronto com o das línguas grega, latina, persa e germânica), publicada entre 1816 e 1833. Nessa obra, Bopp comparou estruturas verbais e padrões de conjugação dessas línguas, buscando reconstruir a protolíngua indo-europeia. Ele foi um dos primeiros a aplicar métodos sistemáticos para identificar semelhanças e diferenças estruturais entre línguas historicamente relacionadas, estabelecendo fundamentos da linguística histórica e comparativa.

Mas foi o trabalho de Ferdinand de Saussure crucial para a consolidação da linguística moderna. Ele introduziu conceitos fundamentais, como a compreensão da língua como um sistema de signos, ideia que marcou uma ruptura com abordagens anteriores. Tais conceitos encontram-se sistematizados na obra *Curso de Linguística Geral (CLG)*, publicada postumamente em 1916 a partir das anotações de seus alunos, sob a organização de Charles Bally e Albert Sechehaye, sendo a obra dedicada ao pensamento de Saussure.

Nesse estudo, ele propôs que a língua devia ser vista não como uma coleção de palavras ou expressões isoladas, mas como um sistema de signos inter-relacionados, fazendo assim uma diferenciação entre significante (a forma ou som da palavra) e significado (o conceito ou a ideia associada à palavra). Ele também fez uma distinção importante entre o estudo da língua em um dado momento (sincronia) e o estudo das

mudanças linguísticas ao longo do tempo (diacronia). Saussure é frequentemente visto também como o pai do estruturalismo, uma abordagem que enfatiza que o significado emerge da estrutura e das relações entre os elementos dentro de um sistema.

A Linguística também se desenvolveu com outras correntes, como o Gerativismo, iniciado por Noam Chomsky na década de 1950, que focava na estrutura gramatical inata da língua. Tal desenvolvimento moldou o estudo da linguística ao longo do tempo, permitindo o surgimento de várias abordagens e escolas de pensamento que continuam a influenciar o campo até hoje.

No entanto, ocorreu uma revolução no estudo da Linguística com sua teoria gerativista, que propunha uma nova forma de entender a gramática, na década de 1950. Segundo Chomsky, a habilidade linguística humana é inata, ou seja, as crianças nascem com uma capacidade biológica para aprender qualquer língua, dando início à ideia de que a gramática de uma língua é composta por um conjunto finito de regras que geram um número infinito de sentenças. Ele propôs que todas as línguas do mundo compartilham uma base comum, uma “gramática universal” que seria parte da mente humana, o que levou à criação de uma distinção clara entre a competência linguística (o conhecimento tácito das regras de uma língua) e a performance linguística (o uso real da língua).

O Formalismo se preocupa com a estrutura da língua, tratando-a como um sistema de regras matemáticas ou lógicas. Logo, a gramática de uma língua é concebida, para essa vertente, como um conjunto de regras que determina como as palavras podem ser organizadas em sentenças corretas ou possíveis dentro daquela língua. Segundo Chomsky (1986), “a sintaxe é um sistema de regras formais que geram todas as sentenças bem formadas de uma língua e apenas essas, sem se preocupar com o significado ou com o uso da língua”.

Dentro do campo formalista, há algumas abordagens influentes, tais como o Gerativismo, mencionada anteriormente. Nessa perspectiva, a teoria X-barras é um modelo formal que descreve como as palavras se organizam em estruturas hierárquicas chamadas “frases” (como NP para “noun phrase”, VP para “verb phrase” etc.), usando, assim, uma abordagem formal para descrever a estrutura de sentenças.

Uma das críticas mais frequentes ao formalismo é que ele ignora o uso pragmático da língua. Isso foi percebido por Chomsky (1965, p. 10), que afirmou que “a principal tarefa da linguística é descobrir os princípios universais que governam a estrutura das línguas naturais, e isso deve ser feito através de uma análise das propriedades formais da língua”. Para essa corrente, a língua não é apenas um conjunto de regras de combinação

de palavras, mas também é profundamente influenciada pelo contexto social, cultural e situacional, onde as regras formais podem não ser suficientes para explicar como as pessoas interpretam as palavras e sentenças no uso diário.

A Linguística moderna, no entanto, tende, cada vez mais, a combinar o Formalismo com outras abordagens, como a Linguística Cognitiva, a Sociolinguística, a Semântica e a Pragmática, a fim de proporcionar explicações mais completas e realistas sobre a língua e o avanço das redes neurais e do processamento de língua natural tem permitido que novas abordagens computacionais integrem tanto a estrutura formal quanto as nuances do significado contextual, permitindo um maior grau de flexibilidade e compreensão da língua.

O Funcionalismo, por sua vez, concentra-se nas funções da língua e em como ela é usada para cumprir objetivos sociais e comunicativos. Em vez de se concentrar apenas na estrutura formal ou nas regras gramaticais da língua, o Funcionalismo busca entender como a língua serve aos falantes e como ela se adapta ao contexto social e pragmático, prezando pela flexibilidade da língua em relação ao contexto em que é usada. Aqui, as estruturas linguísticas não são vistas como entidades rígidas, mas como adaptáveis a diferentes situações comunicativas e interações sociais. Desse modo, a interpretação de uma sentença depende não apenas da sua forma, mas também do contexto pragmático em que ela é produzida e compreendida.

Ao longo do tempo, o funcionalismo foi se desenvolvendo de diferentes formas, com várias vertentes, como o linguista Michael Halliday, que foi um dos principais defensores do funcionalismo na linguística. Ele desenvolveu a Linguística Sistêmico-Funcional, que vê a língua como um sistema de escolhas. Segundo Halliday (Leeds, 13 de abril de 1925 - Sydney, 15 de abril de 2018), os falantes escolhem diferentes estruturas linguísticas dependendo do tipo de função que desejam realizar (informar, perguntar, ordenar, etc.), propôs que a língua tem três funções principais: ideacional (relacionada à construção do mundo e à expressão de ideias), interpessoal (relacionada à interação entre os falantes) e textual (que organiza a informação de maneira coerente).

O Funcionalismo não apresenta uma obra inaugural específica, e os conceitos de “função” e “funcional” podem ter interpretações variadas. Segundo Nichols (1984), a função está associada tanto ao significado quanto ao papel comunicativo das formas linguísticas, sendo aspectos essenciais nas análises específicas. Para a maioria dos funcionalistas, a língua desempenha um duplo papel: facilitar a comunicação e representar mentalmente a realidade.

Na esteia funcionalista, também se desenvolve a Sociolinguística Variacionista, tema da próxima seção. Essa vertente se dedica a examinar como diferentes contextos sociais, como a classe social, a idade, o gênero e a situação de comunicação, afetam a escolha linguística e a variação da língua, demonstra estar muito preocupada em compreender como a língua é usada para realizar ações sociais e como as estruturas linguísticas refletem as dinâmicas sociais. Sobre isso, Labov (1972) destaca que o funcionalismo linguístico possibilita compreender a relação estreita entre as variações linguísticas e as práticas sociais, uma vez que a língua é moldada pela estrutura social e cultural. Desse modo, enquanto o Formalismo foca em regras e estruturas formais e sintáticas, o Funcionalismo concentra-se no uso da língua e nas funções que ela desempenha em contextos comunicativos.

## **1.2 Sociolinguística: o estudo da variação**

A língua, segundo Labov (1972), é uma forma de expressão social que transmite ideias, sentimentos e valores que vão sendo construídos culturalmente para atender as necessidades dos falantes e dos escritores em um determinado contexto de uso. Logo, em todos os níveis da fala pode ocorrer variação, seja variação fonético-fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical ou estilístico-pragmática. A variação pode ser influenciada por fatores linguísticos ou extralinguísticos, como origem geográfica, *status* socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho, redes sociais do falante. Além, é claro, do estilo pessoal, porque cada indivíduo é único e possui uma maneira única de falar.

Em análise feita após a publicação de *Empirical Foundations for a Theory of Language Change*, Labov destaca que as comunidades de fala apresentam como característica essencial a heterogeneidade. Essas comunidades de fala apresentam fenômenos variáveis. Nesse sentido, o Funcionalismo oferece uma perspectiva útil e complementar ao estudo da linguística, com sua ênfase nas funções comunicativas da língua e no uso contextual. Embora tenha limitações, especialmente em relação à análise estrutural e formal, ele proporciona uma compreensão profunda de como a língua serve às necessidades cognitivas, sociais e culturais dos falantes. Ao se focar na adaptação da língua às interações sociais, o funcionalismo continua a ser uma abordagem valiosa para entender a dinâmica da comunicação humana.



Labov (1972), em particular, desenvolveu um método para quantificar a influência do contexto social na variação linguística, tornando-se assim o principal precursor da Sociolinguística Variacionista. Por essa perspectiva, pode-se dizer que a Sociolinguística é uma área da Linguística que estuda a língua em seu uso real, em seu contexto social, analisando a relação entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística dos falantes em toda a sua multiplicidade.

Quanto ao termo “Sociolinguística”, ele foi consolidado em 1964 por William Labov, que desenvolveu um modelo de análise das características linguísticas no contexto social de comunidades urbanas, conhecido como Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação. As primeiras investigações sociolinguísticas surgiram posteriormente com William Bright (1966) e Joshua Fishman (1972), que incorporaram fatores sociais nas questões linguísticas. Eles defendiam que a diversidade linguística era o principal objeto da Sociolinguística e que esse estudo dependia de fatores sociais relacionados às identidades do emissor e do receptor, bem como ao conteúdo.

No escopo da Sociolinguística, são caracterizadas as semelhanças e as diferenças entre variação, variável, variante e variedade: variação pode ser considerada por diferentes dimensões ou níveis linguísticos; variável trata-se da heterogeneidade possível dentro de um sistema linguístico, como a marcação de um diminutivo; variante refere-se às formas alternativas de uso de fonemas ou sufixos, por exemplo; e variedade refere-se ao uso de um conjunto de determinadas variantes.

A *variação* linguística, segundo Camacho (2000), diz respeito à existência de mais de uma forma para uma determinada coisa em um determinado contexto; e engloba diferentes níveis de análise linguística, como o nível fonético-fonológico, o nível morfológico e o nível sintático. Um conceito fundamental para a compreensão da Sociolinguística Variacionista é o de *variedade*. Qualquer comunidade linguística apresenta múltiplas formas de expressão oral. A Sociolinguística denomina essas diferentes maneiras de falar como variedades linguísticas ou dialetos.

Essas variedades podem se manifestar de diversas formas. Existem, por exemplo, as variedades regionais, que correspondem às particularidades da fala de grupos localizados em diferentes áreas de um país. Além disso, há as variedades profissionais, que englobam o vocabulário técnico e as expressões específicas utilizadas por diferentes categorias profissionais.

A variável linguística é um elemento da língua que apresenta pelo menos duas formas possíveis de realização, cuja escolha depende de diferentes fatores, como gênero,

faixa etária, posição social e nível de escolaridade (Labov, 1966). Trata-se de uma estrutura que pode ser identificada e analisada isoladamente, sendo composta por um conjunto de manifestações do mesmo fenômeno linguístico. Cada uma dessas diferentes formas de realização recebe o nome de variante linguística.

É importante não confundir os conceitos de variedade e variante. Enquanto variedade refere-se a um conjunto mais amplo de formas linguísticas dentro de uma comunidade, o termo variante diz respeito às alternativas de uso de um mesmo elemento dentro de um contexto específico.

Segundo Dubois (1988), uma variante ocorre quando duas unidades linguísticas, como fonemas ou morfemas, aparecem no mesmo contexto fonológico ou morfológico e podem ser substituídas entre si sem alterar o significado denotativo da palavra ou da frase.

Desse modo, variante é a forma linguística (fonema, morfema, palavra ou regra sintática) utilizada na língua como alternativa a outra, possuindo o mesmo valor e função. Conforme explica Tarallo (2005), a variação ocorre quando diferentes formas coexistem no sistema linguístico sem alteração de significado, refletindo aspectos sociais, regionais e situacionais do uso da língua. Um exemplo de variante a concordância verbal é que enquanto as formas “a gente fala” e “nós falamos” são padrão, mesmo que a primeira seja informal; as formas “nós fala” e a “gente falamos” não são consideradas padrão, mesmo que sejam recorrentes dentro de um determinado contexto de falantes.

A variação linguística pode ser considerada um fenômeno normal, requisito ou condição do próprio sistema lingüístico, uma característica essencial das línguas, que pode ser classificada em: variação diacrônica, diatópica, diastrática, diamésica e diafásica, como exposto a seguir.

### 1.2.1 Variação diacrônica

A variação diacrônica, conforme descrita por Dubois (1988, p. 609), refere-se ao fato de que uma língua nunca permanece exatamente igual ao longo do tempo, em diferentes locais ou grupos sociais. Esse conceito foi introduzido inicialmente por Saussure, em 1916, ao definir a variação diacrônica como a transformação dos elementos linguísticos ao longo das diferentes fases temporais. Um exemplo dessa mudança pode ser observado no português medieval, em que palavras como “caça”, “gente” e “chuva” possuíam pronúncias distintas das atuais, como “ca[ts]a”, “[dj]ente” e “[tch]uva”, formas que já não são mais utilizadas.

Além disso, a variação diacrônica inclui expressões e formas gramaticais que, apesar de ainda estarem registradas em gramáticas normativas, caíram em desuso. No Brasil, por exemplo, a segunda pessoa do plural, “vós”, e o pronome possessivo “vosso” praticamente desapareceram tanto na oralidade quanto na escrita, mesmo entre falantes cultos, sendo substituídos por formas mais comuns como “vocês foram” e “vocês iriam”.

### 1.2.2 Variação diatópica

A variação diatópica, também conhecida como regional ou geolinguística, refere-se às diferenças linguísticas que ocorrem em distintas regiões onde uma mesma língua é utilizada. Esse tipo de variação pode ser identificado dentro de um mesmo país entre falantes do mesmo idioma. Trata-se das diversas formas de:

- a) pronunciar as palavras (sotaque ou prosódia): há falares no Brasil em que a vogal [o], quando átona e em posição pretônica (como em novela, corrente, nojento) é pronunciada aberta [ó], enquanto em outras, é pronunciada fechada [ô]; a pronúncia do [t] e do [d], quando seguidos de [i], em algumas regiões se diz [tchia] e [djia] e, em outras, [tia] e [dia], além da pronúncia do [r], uma das marcas de maior variabilidade regional do país.

Os vocábulos *diatópico* e *diastrático* foram propostos pela primeira vez pelo linguista norueguês Flydal, em 1951.

- b) escolher as palavras (diferenças no léxico), como no exemplo clássico, “mexerica”, “bergamota”, “tangerina”, por exemplo; ou no uso do pronome tu/você, em que em determinadas regiões, em geral, utiliza-se tu, enquanto em outras, prestigia-se principalmente o pronome *você*, como mostram diversas pesquisas sociolinguísticas no Brasil.

Além da variação linguística entre diferentes regiões e estados do país, também há distinções na forma de falar entre indivíduos de áreas urbanas e rurais do Brasil, bem como de setores socialmente delimitados nas grandes cidades. Diferenciar a variação diatópica de outros tipos de variação nem sempre é simples, pois as características regionais costumam se manifestar com mais frequência em situações informais.

Além de, em um nível micro, existir variação lingüística entre diferentes regiões e estados do país, há variação diatópica também na fala de pessoas oriundas de zonas urbanas e rurais do Brasil ou de áreas socialmente demarcadas nas grandes cidades. Nem sempre é fácil discernir a variação diatópica de outros casos de variação porque os traços tipicamente regionais tendem a aparecer principalmente em contextos mais informais.

### 1.2.3 Variação diastrática

No Brasil, variação diastrática pode ser definida como a diferença no sistema lingüístico observada entre diferentes estratos da população, que têm entre si distinções sociais e/ou culturais, decorrentes do nível de escolaridade, do local de origem (urbano/rural) etc. Entretanto, para Faraco (2013), muitas vezes, essa variação é vista com preconceito entre os falantes – o que se denomina como “preconceito linguístico” – e algumas pronúncias são vistas de forma negativa perante a norma culta. Na comunidade carioca, diferentes classes sociais utilizam distintas formas de tratamento para expressar a mesma ideia.

Castilho (1985, p. 235) destaca várias características da variação lingüística, das quais mencionamos algumas. No campo da fonética, ocorre a queda ou nasalização da vogal átona inicial, como em "incelença" em vez de "excelência". Na morfologia, observa-se a omissão do "-s" na desinência da primeira pessoa do plural, resultando em formas como "nós cantamo" ou "nós cantemo" no lugar de "nós cantamos". Já na sintaxe, há casos de dupla negação, como em "ninguém não sabia". Essas e muitas outras variações são comuns no português brasileiro.

### 1.3.4 Variação diamésica

A variação diamésica diz respeito às diferenças entre a língua falada e a escrita. Nesse sentido, o conceito de gênero textual <sup>1</sup> desempenha um papel fundamental. Como destacado por Marcuschi (2001) em seu continuum tipológico das práticas sociais de produção textual, a fala e a escrita não são categorias isoladas, mas sim elementos interligados em um fluxo que abrange diversos gêneros textuais. Alguns gêneros apresentam características mais próximas da oralidade, enquanto outros se aproximam mais da língua escrita. Dessa forma, não há um padrão fixo que os delimite rigidamente.

---

<sup>11</sup> Não é o objetivo desta pesquisa fazer uma diferenciação entre gênero textual e gênero discursivo.

Portanto, conforme observado, não se deve separar a fala da escrita como duas modalidades distintas e dicotômicas, já que, nas circunstâncias diárias, ambas se alternam. Segundo Marcuschi (2001), as táticas de formulação do falante/escritor influenciam continuamente as características que resultam em variações nas estruturas textuais-discursivas, nas escolhas lexicais, no estilo, no nível de formalidade, entre outros aspectos.

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



Fonte: Marcuschi (2001, p. 43).

A figura explora diversos tipos de comunicação com base em dois eixos fundamentais: comunicação verbal versus escrita; informalidade versus formalidade/elaboração. Em todas as áreas, os gêneros textuais são apresentados em uma sequência contínua. Portanto, a conversação representa o modelo da fala, distanciando-se da escrita acadêmica.

Entre eles, existem inúmeras outras produções de ambos os campos discursivos, em circunstâncias naturais e espontâneas das duas modalidades. Em uma avaliação comparativa desses produtos, haveria menos discrepâncias entre a língua oral e escrita. A imagem demonstra como variados gêneros textuais se situam num intervalo entre a fala e a escrita, além de destacar a conexão entre informalidade e formalidade.

### 1.3.5 Variação diafásica

Mesmo dentro de um grupo relativamente homogêneo, considerando fatores como época, região, nível social, gênero, idade e profissão dos falantes, ainda pode ocorrer a

variação diafásica. Esse tipo de variação diz respeito às diferentes maneiras como um indivíduo utiliza a língua dependendo do nível de monitoramento exigido pela situação. Por exemplo, uma pessoa pode empregar uma língua mais formal em determinadas ocasiões, enquanto em outras, como ao escrever um bilhete informal, conversar com o chefe, ou a esposa, suas escolhas linguísticas se ajustam ao contexto e à dinâmica da interação.

A variação na fala ocorre constantemente mesmo dentro do discurso de um único indivíduo, dependendo do papel social que ele assume em diferentes contextos. Por exemplo, um professor, ao exercer sua função de autoridade dentro da sala de aula, tende a empregar uma língua mais formal e monitorada. No entanto, ao interagir com a esposa em casa, sua comunicação se torna mais informal e espontânea. No ambiente profissional, de modo geral, a língua tende a ser mais estruturada e cuidadosa. Essa alternância entre estilos linguísticos não se trata apenas de uma escolha pessoal, mas é influenciada por fatores como o contexto da interação, a relação entre os interlocutores e aspectos socioculturais como classe social, gênero e idade.

Assim, a variação diafásica reflete a flexibilidade do falante em adaptar sua língua conforme a situação e o ambiente em que se encontra. Essa capacidade de alternar entre diferentes registros linguísticos demonstra não apenas uma adequação social, mas também uma compreensão das normas comunicativas que regem cada contexto específico.

### **1.3. Variedade culta e norma padrão**

Segundo Dubois (1988), a norma pode ser definida como um conjunto de regras que orienta a escolha das formas linguísticas consideradas adequadas para atender a determinados padrões estéticos ou socioculturais. Dessa forma, a norma padrão do português corresponde a um modelo idealizado de uso “correto” da língua, estabelecido como referência para a comunicação formal.

Esse modelo busca promover a uniformização da língua, ignorando, assim, sua diversidade natural e a existência de variações linguísticas. No entanto, a língua é um fenômeno dinâmico e heterogêneo, e sua padronização desconsidera as múltiplas formas de expressão que surgem em diferentes contextos sociais, regionais e históricos. Os gramáticos normativistas, como Celso Cunha (1985), Rocha Lima (1989) e Bechara (1999), argumentam que a norma-padrão se baseia nas obras dos grandes escritores.

Diante disso, é importante compreender que a norma-padrão não corresponde a uma variedade linguística falada por qualquer grupo específico. Trata-se, na verdade, de um referencial abstrato, criado com o objetivo de estabelecer um padrão ideal de uso da língua. Assim, é necessário diferenciar a norma-padrão das variedades cultas, pois esta última representa o uso real da língua por falantes letrados, enquanto a primeira é apenas uma construção teórica.

Faraco (2004) reforça essa ideia ao afirmar que a norma padrão é uma “codificação taxonômica de formas assumidas como um modelo linguístico ideal”. Ou seja, ela não reflete a diversidade linguística existente na sociedade, mas sim um conjunto de regras impostas pela gramática normativa. Esse modelo, embora tenha influência na educação e na escrita formal, não corresponde ao modo como as pessoas efetivamente utilizam a língua no dia a dia.

A diferença entre as variedades de prestígio e a norma padrão pode ser observada em diversos casos de regência verbal, nos quais a gramática normativa prescreve um uso que difere da prática dos falantes cultos. Um exemplo disso ocorre com os verbos "ir", "chegar" e "levar", que, segundo as regras normativas, exigem a preposição "a", mas que, na fala cotidiana, costumam ser empregados com a preposição "em".

Independentemente da região do país, é comum que falantes cultos digam expressões como "vou no médico", "vou no banco" ou "vou no banheiro", em vez da forma prescrita "vou ao médico", "vou ao banco" e "vou ao banheiro". Da mesma forma, é frequente o uso de "chegar no trabalho", "chegar em Brasília" e "chegar em casa", assim como "levar os filhos na escola", "no cinema" ou "no circo", contrariando o que determina a norma-padrão.

Esses exemplos demonstram que até mesmo entre falantes de variedades cultas há variação linguística, o que evidencia que a norma-padrão não corresponde integralmente ao uso real da língua. Isso reforça a ideia de que a língua culta e a norma-padrão são conceitos distintos, sendo a primeira resultado do uso cotidiano e natural, enquanto a segunda representa um modelo teórico idealizado. De acordo com Faraco (2008), o conceito real do que significa norma culta confunde-se com os de norma-padrão e norma gramatical. O autor discorre sobre essas diferenças na história geral, e também sobre como o problema é abordado no âmbito da Língua Portuguesa no Brasil. Segundo ele, a “norma padrão” foi assim nomeada pela necessidade de unificar a língua na sociedade feudal dos novos Estados Centrais Modernos da Europa, com o intuito de reduzir os dialetos regionais a uma única língua entre os falantes.

Porém, ao longo desse contexto histórico, os significados da palavra norma se confundiram. Desse modo, no uso contemporâneo, encontramos para norma tanto o sentido de normalidade quanto o de normatividade. No âmbito científico, ainda segundo o autor, “norma designa um conjunto de fatores linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade” (Faraco, 2008, p. 40); e norma culta é o conjunto de fenômenos linguísticos usados pelo dos falantes letrados.

Ademais, ressalta-se que, no Brasil, o conceito de norma culta, segundo Faraco, parte da elite letrada conservadora que se empenhava em padronizar os traços raciais e linguísticos da nação e almejava diferenciar o Português Brasileiro do português de Portugal. E da mesma forma que população brasileira do século XIX desejava construir a imagem de uma nação branca e civilizada, aos moldes europeus, também desejava-se fixar arbitrariamente uma norma para a escrita, levando à gramatização brasileira do português, fato que, ainda hoje, limita a plural realidade linguística dos falantes.

Em continuidade aos tipos de normas, Faraco (2008) afirma que o conjunto de fenômenos apresentados como cultos por alguns gramáticos” resultam na criação da norma padrão, e, por sua vez, na criação de gramáticas para fixar a língua, ou seja, para padronizá-la de maneira que todos falassem e escrevessem da mesma forma. Faraco (2008) concorda que é necessária uma norma padrão, mas apenas para a escrita e não para a pronúncia. Porém, o legado da “norma culta”, é marcado por afirmações categóricas, inflexíveis, absolutas e inquestionáveis, e, portanto, não acompanha as inovações da língua (Faraco, 2008, p. 93-94).

Faraco ainda alerta para a persistência de autores que desconsideram a pluralidade cultural e a sua importância para a educação infantil e o Ensino Fundamental. Isso significa que, caso o ensino da norma culta não seja feito de forma a complementar a bagagem linguística dos estudantes, negando seus saberes intuitivos, acusando-os de errados, o método será negativo e possivelmente comprometerá o aprendizado dos estudantes. Portanto, como propõe Faraco, a escola deve estimular a heterogeneidade das variantes linguísticas nos processos de ensino-aprendizagem e se comprometer com modos de educação linguística que pressuponham a igualdade e a diversidade.

#### **1.4 Sociolinguística Educacional**

Uma vez que a Sociolinguística estuda como a língua varia conforme fatores sociais (como classe social, etnia, gênero e idade), esse campo pode ser usado para criar



uma pedagogia mais inclusiva e diversificada, valorizando as diferentes formas de falar e respeitando as variações linguísticas dos estudantes. Isso é essencial para combater o preconceito linguístico nas escolas e criar um ambiente em que os estudantes se sintam acolhidos, independentemente da forma como falam a língua. Nessa perspectiva, a língua se torna a principal ferramenta de mediação entre o pensamento e o mundo social, e, assim, essencial para o processo de aprendizagem.

A variação linguística é um subsídio para o ensino, especialmente em contextos culturais diversos, que está sempre em movimento. Desse modo, ao entender as diferentes formas de uso da língua, o educador pode valorizar as variações linguísticas de seus estudantes e evitar a imposição de uma única norma linguística como padrão. Isso contribui para um ambiente educacional mais respeitoso e reflexivo, onde as diversas formas de falar são vistas como enriquecedoras, e não como erros.

O guia fornecido pelo PNLD (Brasil, 2014) recomenda que, durante a escolha dos livros didáticos que norteiam os trabalhos dos professores em sala de aula, deve-se observar se tais materiais, no que tange ao conjunto de textos fornecidos são:

representativos da heterogeneidade própria da cultura e da escrita – inclusive no que diz respeito à autoria, a registros, estilos e variedades (sociais e regionais) linguísticas do Português –, permitindo ao aluno a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da língua (Brasil, 2014, p. 17, grifos no original).

Logo, a proposta dos documentos curriculares é acolher esse aluno com a(s) variedade(s) que ele tem, língua, valorizando-a(s). Porém, ao mesmo tempo, o professor deve fazê-lo compreender que a vida em sociedade necessita de diversas circunstâncias de conhecimento da língua. Logo, o intuito do currículo é formar alguém poliglota dentro do seu próprio idioma, para interagir em sociedade.

A BNCC ainda destaca o estudo das variantes e do entendimento de que a língua é um processo histórico, sem desconsiderar que é também um processo fruto de disputas ideológicas, logo as palavras que estão ali nos textos, nos enunciados, que estão descritos no currículo aparecem como coisas que devem ser trabalhadas com aluno, fruto desses processos.

Vale ressaltar que, embora dialogue com a BNCC, esta pesquisa reconhece o caráter limitante desse documento no que tange à variação e à diversidade linguística. Segundo Batista (2022), a BNCC se vale de um discurso que oculta desigualdades históricas que atravessam a sociedade e, conseqüentemente, a escola. A diversidade é

enunciada de maneira abstrata, reduzida a expressões como “respeito às diferenças”, sem que haja enfrentamento das condições estruturais que produzem exclusões. Tal apagamento compromete a construção de um currículo realmente sensível às desigualdades educacionais.

Um dos pontos centrais identificados por Batista (2022) é a forma como a BNCC menciona povos indígenas e comunidades quilombolas apenas de modo superficial, sem contemplar suas especificidades linguísticas, culturais e históricas. Embora reconheça formalmente a importância da pluralidade, o documento não propõe estratégias concretas para garantir que esses grupos tenham sua identidade valorizada e representada no currículo. Essa omissão reforça a marginalização desses sujeitos no espaço escolar, perpetuando desigualdades históricas.

De modo semelhante, a BNCC parte da premissa de que todos os estudantes estão em condições equivalentes de aprendizagem, desconsiderando as assimetrias vividas por jovens das periferias urbanas e das áreas rurais. Como pontua Batista (2022), a ausência de um olhar diferenciado para esses contextos ignora desigualdades de acesso a recursos pedagógicos, tecnológicos e materiais, produzindo um ideal de equidade que não se sustenta na realidade concreta da educação brasileira.

Nessa mesma perspectiva, de acordo com Bunzen Júnior (2005), a BNCC menciona a valorização da diversidade linguística, mas, ao mesmo tempo, mantém a centralidade normativa da gramática tradicional e do padrão culto. Assim, a promessa de respeito à diversidade se perde diante da ênfase em competências que padronizam a língua.

Além disso, o modelo curricular da BNCC tende a uniformizar as experiências escolares, silenciando especificidades locais e culturais. Como destaca Bunzen Júnior (2005), os livros didáticos, ao serem produzidos em escala nacional e alinhados à Base, acabam reproduzindo um discurso único que não dialoga plenamente com os contextos regionais e as identidades plurais dos estudantes. Esse movimento cria um distanciamento entre a proposta curricular e a realidade vivida nas salas de aula, sobretudo em comunidades indígenas, quilombolas ou periféricas.

O DCGO em Língua Portuguesa, feito a partir da BNCC, parte do princípio de que todas as variantes linguísticas, trazendo para a sala de aula a oportunidade dos estudantes conhecerem inúmeros gêneros textuais, desde os gêneros formais como: resenhas, textos argumentativos, notícias, textos científicos de toda e qualquer natureza; até os gêneros populares como: cordéis, canções de roda, piadas etc. Ele trabalha desde

situações de escrita informal até situações de falas formais, contemplando todas as variantes pertencentes a cultura goiana.

Para os professores, essas ferramentas viabilizam a elaboração de um planejamento de aulas que facilitem a assimilação, a fixação e o aprofundamento dos conhecimentos. Nesse sentido, o material didático deve ser planejado para apoiar e orientar o trabalho dos docentes e, ainda, permitir que eles atuem com autonomia para expor os conteúdos da forma que julgarem mais eficaz. Por outro lado, para os estudantes, os materiais pedagógicos propostos pelos documentos oficiais deverão contribuir e estimular o desenvolvimento de uma série de competências e habilidades, como autonomia, criatividade, pensamento crítico e raciocínio lógico.

Entre 1963 e 1966, William Labov conduziu estudos sobre os dialetos falados em Nova Iorque. As primeiras investigações indicaram que o inglês utilizado se assemelhava às características da sociedade nova-iorquina, ou seja, indivíduos de diferentes classes sociais empregavam a língua de maneira distinta. Tratava-se de um contexto em que o movimento pelos Direitos Civis causava alterações significativas no estilo de vida da sociedade americana. Logo, com a intensa explosão demográfica na década de 1960, houve um aumento no número de habitantes das cidades, que atraíram para as suas regiões centrais populações negras e imigrantes latinos. Essas áreas se tornaram ambientes para a realização de diversas pesquisas relevantes realizadas por Labov, tais como *Language in the Inner City*, que tinha como objetivo entender o fenômeno conhecido como *black english*.

Em 1967, no bairro do Harlem, Labov apresentou um projeto ao Departamento de Educação Americano para estudar os desafios enfrentados por crianças negras no aprendizado da leitura. Esse estudo revelou as discrepâncias estruturais entre os dialetos afro-americanos e brancos, e demonstrou que as diferenças entre os padrões de fala de negros e brancos eram significativas. Contudo, foi evidenciado que essa discrepância era fruto de um racismo institucionalizado na sociedade, fator que dificultava o avanço das crianças que falavam o dialeto negro, já que o principal motivo do insucesso escolar das crianças estava ligado à desvalorização simbólica do vernáculo afro-americano, um aspecto de um racismo enraizado na sociedade americana que as condenava ao insucesso escolar.

No Brasil, a Sociolinguística Educacional se consolida como uma área de estudo dedicada a analisar as interações entre língua e educação, considerando as variáveis sociais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Ela investiga como aspectos

como classe social, gênero, etnia, idade, localização geográfica e o status sociolinguístico das variedades linguísticas afetam tanto estudantes quanto professores no ambiente escolar, questionando a ideia de uma única forma de língua correta ou padrão a ser ensinada.

Nesse contexto, Soares (1986) contribui significativamente ao trazer uma perspectiva social da linguagem para a educação, destacando que o ensino de língua deve considerar as variedades linguísticas como parte da realidade dos alunos, reconhecendo a pluralidade e promovendo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade linguística.

A partir dos anos 1970, a pesquisadora Stella Maris Bortoni-Ricardo – pioneira na área – passa a divulgar modos revolucionários de ensinar línguas, em particular a língua materna. Seus estudos lhe rendem a alcunha da expressão Sociolinguística Educacional, ramo de estudos que tem se constituído como um campo de aplicação da Sociolinguística, voltado principalmente para a formação de docentes do ensino de língua materna.

Segundo Bortoni-Ricardo, a Sociolinguística deve mostrar que os “modos de falar próprios de grupos minoritários não são um amontoado de erros, mas um sistema consistente e sistemático”. Assim, de modo semelhante, as análises que foram propostas por William Labov para o estudo do *Black English* nos Estados Unidos, também poderiam ser adaptadas para o estudo do português rural e regional no Brasil (Bortoni-Ricardo, 2021).

A Sociolinguística Educacional defende, então, que o ensino deve ser inclusivo, levando em conta a diversidade linguística dos estudantes, o que envolve reconhecer e valorizar as variedades linguísticas presentes nas salas de aula contribuindo assim para um ambiente de aprendizagem mais equitativo, onde todos os estudantes se sintam

A Sociolinguística Educacional também promove uma reflexão crítica sobre como o discurso escolar pode tanto empoderar quanto subjugar os estudantes. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1982) destacam a relevância disso ao dizer:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (Bourdieu; Passeron, 1982, p. 19).

Dentre os objetos de escrutínio da Sociolinguística Educacional, destaca-se a composição do currículo escolar. Para Oliveira (2013) “a língua nos livros didáticos é

estratégica, pois pode facilitar ou dificultar o acesso dos estudantes ao conteúdo. As escolhas linguísticas refletem um projeto pedagógico que deve ser analisado criticamente”. Por isso, os conteúdos curriculares e a língua utilizada no material didático não deveriam ser construídos de forma que refletissem as normas de um grupo social dominante, isso dificultaria o aprendizado de estudantes que não compartilham das mesmas referências culturais e linguísticas.

Além disso, estudantes de classes sociais mais baixas ou de grupos étnicos minoritários muitas vezes enfrentam dificuldades em se adaptar ao currículo escolar, que utiliza uma língua formal e elaborada e isso poderia ser uma barreira para o acesso ao conhecimento, pois os estudantes podem ter dificuldade em entender a língua acadêmica usada nos livros didáticos. Sendo assim, a Sociolinguística educacional propõe que o currículo seja adaptado para que ele reflita a diversidade linguística e cultural dos estudantes, permitindo que todos tenham igualdade de oportunidades no processo de aprendizagem.

A Sociolinguística Educacional preza pelo incentivo aos estudantes no sentido de valorizarem sua língua materna e a identidade cultural associada a ela, pois isso pode fortalecer sua autoestima e motivação para aprender. Para Lopes (2006), “a valorização da língua materna no contexto escolar é fundamental para o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes, pois ela é um dos principais elementos que conectam o sujeito à sua história e ao seu grupo social”. Desse modo, o reconhecimento das várias formas de expressão e identidade dentro da escola também contribuem para um ambiente mais inclusivo e respeitoso.

### **1.5 A variação linguística no Livro Didático**

Uma característica apontada em relação ao livro didático no Brasil é sua função de suprir a ausência de planejamento docente e a falta de estruturação das práticas pedagógicas. Logo, o livro didático brasileiro frequentemente se torna um elemento institucionalizado na prática educativa, assumindo um papel essencial na organização das aulas e preenchendo lacunas na formação e no planejamento dos professores, conforme indicado por Batista (2003, p.28), pesquisas realizadas desde a década de 1960 demonstram que:

O livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e estudantes. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o

trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula.

Um dos riscos desse modelo de livro didático, conforme apontado por Batista (2003), é a possível perda da autonomia docente, tornando o professor excessivamente dependente do material. Essa subordinação, reforçada pelos critérios de avaliação do PNLD, pode comprometer o planejamento das aulas e dificultar a adaptação do ensino às necessidades específicas dos estudantes, reduzindo a criatividade e a flexibilidade pedagógica.

Possivelmente por essa razão, a partir dos anos 2000, outros materiais didáticos, como apostilas, cadernos do professor e do aluno e sequências didáticas, começaram a ganhar espaço nas escolas públicas brasileiras, competindo com os livros didáticos e, em alguns casos, até os substituindo. Diante desse cenário, torna-se essencial avaliar o impacto desses materiais nas práticas pedagógicas e no planejamento docente, além de refletir sobre as mudanças impulsionadas pelas novas tecnologias. Essas inovações possibilitam a criação de materiais digitais, como livros interativos, recursos educacionais abertos e protótipos de ensino, ampliando as estratégias metodológicas no contexto educacional.

Porém, em um país como o Brasil, marcado por uma grande diversidade regional, cultural e social tanto entre os estudantes quanto entre os professores, surge o desafio de desenvolver materiais didáticos que atendam a essa pluralidade. É importante considerar a diversidade de contextos, desde comunidades rurais e pequenos municípios até grandes centros urbanos, bem como a realidade de diferentes classes sociais. Também se observa a necessidade de refletir sobre como os professores podem adaptar conteúdos, geralmente concebidos para grandes metrópoles, para realidades diversas, especialmente considerando que os materiais didáticos tendem a adotar uma abordagem altamente normativa.

Nesse contexto, os textos podem ser utilizados como meros instrumentos para demonstrar a aplicação dessas regras ou ilustrar equívocos que ocorrem quando os padrões linguísticos não são respeitados. Em contrapartida, é possível adotar uma abordagem mais discursiva, alinhada aos princípios da Sociolinguística e da Linguística Aplicada. Nesse caso, o texto passa a ser entendido como parte de uma interação comunicativa entre pessoas, o que exige a análise das variações linguísticas e dos recursos adequados a diferentes contextos de comunicação.

Nesse processo, o autor de um material didático e o professor desempenham um papel fundamental na adaptação e aplicação desses recursos. Quando o professor toma em consideração a realidade social, cultural e regional de seus estudantes, ele tem mais condições de compreender suas necessidades e adaptar o ensino de maneira mais eficaz. No entanto, quando os materiais são desenvolvidos por editoras que não seguem essa mesma perspectiva, há uma tendência à padronização, o que pode reduzir a flexibilidade de uso desse material e as possibilidades de adequação ao contexto específico de cada turma.

A inclusão da variação linguística no conteúdo didático tem implicações profundas no desenvolvimento da identidade dos estudantes, na construção de atitudes positivas em relação às variedades linguísticas e no empoderamento dos estudantes, especialmente aqueles que falam variantes não-padrão da língua. Além disso, ao refletir a realidade sociolinguística dos estudantes, os livros didáticos podem ajudar a desconstruir o preconceito linguístico e promover uma educação mais justa, onde todas as formas de expressão são valorizadas.

Esse tipo de abordagem também facilita o acesso ao conhecimento de maneira mais eficiente, permitindo que os estudantes se sintam mais engajados e conectados ao conteúdo, pois o ensino passa a ser mais representativo de suas próprias experiências e realidades linguísticas. Portanto, a variação linguística nos livros didáticos não é apenas uma questão de linguística, mas de justiça social no contexto educacional.

A variação linguística no livro didático é, pois, um tema relevante e importante, uma vez que os livros didáticos desempenham um papel basilar na formação de conceitos sobre a língua e na construção de ideais linguístico. As propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997) estão incorporadas aos livros didáticos e como esses materiais têm sido utilizados para trabalhar com a variação linguística nas escolas. De acordo com a citação de Moraes (2015), os livros didáticos são instrumentos essenciais para a maioria dos professores das escolas públicas brasileiras, o que torna relevante observar como as propostas para o tratamento da variação linguística estão sendo integradas a esses materiais.

As diretrizes nos documentos que norteiam os livros didáticos defendem o trabalho com a diversidade linguística em seus muitos aspectos e tentam promover a conscientização dos estudantes de que não há, do ponto de vista linguístico, variantes superiores ou inferiores nos diferentes modos de falar, por outro, é notável a ênfase sobre as chamadas *normas urbanas de prestígio* principalmente na modalidade escrita.

Contrapondo a isso, o PNLD (Brasil, 2014), juntamente com os PCN (Brasil, 1998), prossegue indicando a necessidade de reconhecer e acolher as realidades sociolinguísticas com as quais o alunado se insere no contexto de educação formal, visto que os conhecimentos linguísticos adquiridos, antes de entrar na escola, são plenos e atendem perfeitamente as demandas de sua participação em “seus convívios sociais prévios” (Brasil, 2014, p. 19). Seria, portanto, tarefa da escola não tentar substituir os conhecimentos linguísticos dos estudantes, mas sim, trabalhar no sentido de ampliá-los, contribuindo mais plenamente para o desenvolvimento de sua educação sociolinguística e, conseqüentemente, para a formação da cidadania dos estudantes. Tal premissa pode ser constatada na seguinte passagem:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola, promover a *sua ampliação* de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (Brasil, 2014).

Portanto, a forma como a língua é concebida nesses materiais pode refletir ou até reforçar padrões e comportamentos sociais. Em muitos casos, o livro didático é uma das principais fontes de ensino da língua para os estudantes, o que faz com que ele tenha um grande impacto na percepção dos estudantes sobre diferentes formas de falar e nas atitudes em relação às variedades linguísticas.

Segundo Rojo e Batista (2003: 19-20), uma análise dos LID destinados ao ensino de português língua materna (doravante, LDP) no ensino fundamental faz ver que

em todos os domínios de ensino de língua materna nos quais os livros são avaliados, há o privilégio da norma culta, língua padrão, língua escrita, gêneros e contextos de circulação pertencentes à cultura da escrita (jornalísticos, literários e de divulgação científica, sobretudo; portanto, urbanos e, no caso brasileiro, sulistas). Na abordagem de leitura dos textos, são priorizados o trabalho temático e estrutural ou formal sobre estes, ficando as abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano [...].

De forma geral, os livros didáticos de Língua Portuguesa brasileiros priorizam a norma culta ou padrão, ou seja, aquela utilizada em contextos formais, institucionais e midiáticos. Isso pode levar a uma exclusão de outras variedades linguísticas presentes na sociedade, como dialetos regionais, gírias, formas utilizadas por diferentes grupos sociais (como de classe ou etnia), e também as línguas indígenas ou de imigração e quando um livro didático não contempla essas variações, pode criar uma sensação de que as formas



não-padrão de falar são erradas ou inferiores, o que reforça o preconceito linguístico. Isso pode afetar a autoestima dos estudantes que falam variedades não-padrão, dificultando o processo de aprendizagem e de identificação.

A variação linguística nos livros didáticos também está relacionada à identidade cultural dos estudantes. Os materiais didáticos que não reconhecem as variedades locais ou regionais das línguas, especialmente em contextos multilíngues ou multiculturais, podem alienar os estudantes, fazendo com que eles sintam que suas identidades linguísticas e culturais não são respeitadas ou valorizadas. O contrário também é verdade, ao incluir exemplos de variedades linguísticas, o livro didático pode ajudar os estudantes a se sentirem mais representados, compreendendo que suas formas de falar fazem parte da riqueza linguística de uma língua. Isso pode promover respeito à diversidade e ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento da identidade linguística do estudante.

A maneira como a variação linguística é tratada no livro didático pode influenciar diretamente o acesso ao conhecimento. Se os estudantes não têm contato com a variedade linguística que eles utilizam no cotidiano, pode haver um descompasso entre a língua de aprendizagem e a língua falada, o que pode tornar a aprendizagem mais difícil e criar um desajuste comunicativo, especialmente para aqueles que não dominam o padrão formal da língua, o livro didático precisa, portanto, reconhecer essas diferenças linguísticas de forma que todos os estudantes, independentemente de sua origem social ou regional, tenham a oportunidade de se identificar com o conteúdo e aprender sem se sentir excluídos.

Apesar de tímido, já se observa um esforço das editoras dos livros didáticos em a variação linguística com o objetivo de refletir a realidade linguística dos estudantes e promover uma educação mais inclusiva, embora a abordagem não cumpra de fato esse objetivo. Nota-se a inclusão de diferentes falas regionais, gírias e modismos, além de contextos de uso de linguagens formais e informais que permite que o livro didático seja uma ferramenta mais representativa da diversidade linguística e cultural do país.

No âmbito acadêmico, aumentam as publicações de pesquisas sobre o assunto, tais como Moraes (2023); o Souza, e (2020), Clésio Bunzen (2004,2009), entre outros trabalhos de valiosa colaboração à pesquisa e ao ensino. Embora os livros didáticos já contemplem a variação linguística, o papel do professor é fundamental para garantir que essa diversidade seja compreendida e respeitada pelos estudantes. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2004) afirma:

Capacitar o educador para lidar com a variação linguística é essencial não apenas para o ensino de normas gramaticais, mas também para promover um ambiente inclusivo e respeitoso, onde as diferentes formas de falar sejam reconhecidas e valorizadas, e o preconceito linguístico, desconstruído (Bortoni-Ricardo, 2004, p 42.).

O educador deve ser capacitado para trabalhar com as variedades linguísticas presentes na sala de aula, promovendo a reflexão sobre as diferentes formas de expressão e ajudando a desconstruir o preconceito linguístico, usando o conteúdo do livro didático para abrir espaço para debates sobre as diferentes formas de falar, abordando questões como preconceito linguístico, a importância da valorização das variedades e a percepção social da língua, propondo exercícios que desafiem os estudantes a identificarem diferentes formas de falar ou escrever em um texto, mostrando como o uso de diferentes registros linguísticos depende do contexto social ou da situação.

Assim, nota-se a maneira como a língua é abordada nos materiais didáticos influencia não só o aprendizado dos conteúdos, mas também a formação de atitudes sobre a diversidade linguística. Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2004) salienta que:

A inclusão das diferentes variedades linguísticas nos livros didáticos é um passo fundamental para que os estudantes se sintam reconhecidos e representados em sua diversidade, além de ser uma forma de combater o preconceito linguístico e valorizar as identidades culturais dos estudantes (Bortoni-Ricardo, 2004, p.39).

Por isso, é essencial que os livros didáticos contemplem as diversas formas de expressão linguística presentes na sociedade, para promover um ensino mais justo, igualitário e respeitoso ao universo dos estudantes, em seus respectivos contextos enquanto indivíduos envolvidos em uma realidade sociocultural determinada, pertencentes a uma comunidade, que se identificam como cidadãos.

Os livros didáticos e outros materiais impressos desempenham uma função estruturante e normatizadora no currículo escolar, influenciando diretamente as metodologias de ensino. Embora muitos desses recursos sejam desenvolvidos para atender às propostas curriculares mais recentes, ainda mantêm elementos de abordagens tradicionais. Essa característica contribui para a padronização das práticas pedagógicas, consolidando o livro didático como um instrumento central na definição dos conteúdos e das estratégias de ensino adotados em sala de aula.

Em continuidade a essas discussões, no capítulo 2, serão abordados os parâmetros de coordenação do livro didático no Brasil, passando por um breve histórico sobre as instituições que tornaram o livro mais acessível aos estudantes ao longo das décadas.

## **CAPÍTULO 2**

### **BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PARA O LIVRO DIDÁTICO (LD) DE PORTUGUÊS NO BRASIL**

Este capítulo trará um panorama sucinto sobre a trajetória das principais políticas voltadas ao Livro Didático (LD) no Brasil. Inicia-se com a origem da relação entre o Estado e o livro didático, que tem início em 1937, quando foi instituído o primeiro órgão dedicado à regulamentação dessas políticas, o Instituto Nacional do Livro (INL). Em seguida, serão abordadas as políticas mais recentes do Ministério da Educação, incluindo o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Por fim, será exibida uma linha temporal do livro didático e Português, no Brasil, juntamente com uma exposição sobre os materiais didáticos elaborados pelo Governo Estadual, com ênfase no Ensino Fundamental.

#### **2.1 Instituto Nacional do Livro (INL)**

O Instituto Nacional do Livro (INL), fundado em 1937 durante a Era Vargas, foi o primeiro órgão instituído para regulamentar as políticas relacionadas ao livro didático. Sua principal finalidade era estruturar e divulgar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, além de fomentar a criação de bibliotecas públicas, fortalecendo assim a identidade cultural do Brasil. Além disso, o INL teve um papel essencial na valorização e na legitimação do livro didático nacional, o que impulsionou sua produção no país.

O Instituto Nacional do Livro (INL) surgiu como um dos primeiros organismos estatais voltados à regulamentação, à organização e ao incentivo à produção literária e educacional no Brasil. Sua fundação se insere no contexto de um projeto nacionalista mais amplo, em que o governo Vargas buscava não apenas a modernização do país, mas também a afirmação de uma identidade cultural própria, distante das influências externas, especialmente as europeias. Nesse sentido, o INL tinha a missão estratégica de fortalecer a cultura nacional e promover o acesso à informação e ao conhecimento, por meio de obras de importância cultural e educativa.

Entre os principais objetivos do INL, destacam-se a organização e publicação de grandes obras de relevância para a formação de uma identidade nacional, como a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional. A Enciclopédia Brasileira, por exemplo, foi pensada como uma obra monumental que reuniria os saberes e a

produção intelectual do país, funcionando como uma espécie de referência didática e informativa para o conhecimento da cultura e da História do Brasil. Já o Dicionário da Língua Nacional tinha como missão normatizar e difundir o vocabulário e o uso da Língua Portuguesa no Brasil, destacando-se como uma ferramenta essencial para a educação e para o fortalecimento da língua como um elo de identidade cultural. A publicação dessas obras visava à consolidação de um projeto de nação ao reunir e organizar informações de forma sistemática e acessível.

No que diz respeito ao livro didático, o INL teve um papel fundamental em sua regulamentação e incentivo. Durante a década de 1930, a comercialização de livros didáticos no Brasil ainda era limitada e muito dependente de obras importadas, muitas vezes inadequadas para a realidade educacional do país. O INL, ao apoiar a criação e publicação de livros didáticos nacionais, contribuiu para a criação de um mercado editorial local, fomentando a produção de conteúdos que refletissem as especificidades culturais, sociais e históricas do país e, portanto, mais adequados à realidade dos estudantes brasileiros.

Em termos mais burocráticos, a contribuição do INL foi de extrema importância para o sistema educacional brasileiro, pois sua atuação foi um dos primeiros passos no sentido de organizar e regulamentar a produção do livro didático. Com isso, o INL ajudou a consolidar a educação como um pilar fundamental para a construção não só da identidade nacional, mas da necessidade de implementação de mais políticas públicas educacionais.

O papel pioneiro do INL ainda reverbera, em vários aspectos, sobre as atuais políticas educacionais brasileiras, já que sua contribuição ajudou a pavimentar o caminho para políticas públicas posteriores voltadas à educação e à produção de material didático nacional, como os programas de distribuição de livros e o sistema de avaliação de livros didáticos adotado pelo Ministério da Educação. Nesse sentido, o INL, embora tenha existido por um período relativamente curto, foi um marco importante na história da educação no Brasil e na criação de um mercado editorial autônomo, que refletia as necessidades culturais, educacionais e sociais do país.

Por fim, a criação do INL é um exemplo de como a política cultural e educacional pode ser uma ferramenta estratégica em um momento de grandes transformações políticas e sociais no Brasil, tendo como elo a produção intelectual local e o fortalecimento da educação como um dos principais pilares do desenvolvimento nacional. Assim, o Instituto não só contribuiu para a expansão da produção de livros, mas também para a construção

de uma consciência nacional, que visava consolidar o Brasil como uma nação independente, moderna e capaz de produzir seu próprio conhecimento e cultura.

## **2.2 Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)**

A primeira regulamentação específica sobre o livro didático foi implementada também durante o governo de Getúlio Vargas, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Essa legislação estabelecia normas para a produção, importação e utilização dos livros didáticos no Brasil. No Capítulo II, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), composta por sete integrantes com "amplo conhecimento pedagógico e reconhecida integridade moral", dos quais dois eram especialistas em "metodologia das línguas" – exigência que foi revogada em 1945 pelo Decreto-Lei nº 8.460. A principal atribuição da Comissão era analisar as obras e decidir se seriam ou não autorizadas para uso educacional.

A primeira legislação sobre o livro didático no Brasil foi um marco significativo na organização da educação no país e ocorreu no contexto de um movimento mais amplo de modernização e centralização do Estado. O Decreto-Lei nº 1.006 foi a norma que estabeleceu o controle das condições de produção, importação e utilização do livro didático no Brasil, buscando garantir que o material pedagógico utilizado nas escolas atendesse aos padrões e requisitos necessários para uma educação nacional de qualidade.

Esse decreto não apenas regulamentou a produção de livros didáticos, mas também procurou assegurar que o conteúdo dos livros fosse adequado à realidade brasileira, alinhado aos objetivos educacionais do governo Vargas, e que a produção desses materiais fosse supervisionada de maneira rigorosa. O governo federal, na época, entendia que a educação era uma ferramenta crucial para a construção da identidade nacional e para a modernização do país. Nesse sentido, a legislação buscava garantir que os livros didáticos contribuíssem para a formação de um cidadão alinhado aos valores e à cultura nacional, sem subordinação a influências externas, especialmente em um período em que o Brasil estava se distanciando de modelos educacionais importados.

O Capítulo II do Decreto-Lei nº 1.006, em particular, instituiu a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), um órgão responsável pela avaliação e autorização dos livros didáticos que seriam utilizados nas escolas brasileiras. A Comissão era composta por sete membros, que deveriam possuir um “notório preparo pedagógico” e “reconhecido valor moral”, o que refletia o interesse do governo em garantir que as

decisões sobre o material didático fossem tomadas por especialistas altamente qualificados e de integridade reconhecida. Essa comissão tinha a responsabilidade de examinar os livros submetidos à análise e emitir um julgamento favorável ou contrário à sua utilização nas escolas, com base na qualidade do conteúdo, adequação à metodologia de ensino e alinhamento com os objetivos educacionais nacionais.

Além disso, a criação da CNLD também visava promover uma maior organização e sistematização na distribuição de livros didáticos para as escolas públicas. Ao controlar a produção e distribuição dos livros, o governo poderia também agir para garantir que as escolas mais afastadas dos grandes centros urbanos tivessem acesso ao material adequado. Essa centralização do controle sobre os livros didáticos também facilitava a implementação de políticas educacionais e assegurava que o currículo escolar fosse seguido de maneira mais uniforme em todo o país.

Naquele período, os principais motivos para a não aprovação de um livro didático estavam relacionados a conteúdos que ameaçassem "a unidade, a independência ou a honra nacional". Além disso, eram vetadas obras que, direta ou indiretamente, promoviam ideologias contrárias ao regime vigente ou incentivavam a violência contra o sistema político do país. Também eram proibidos materiais que contivessem qualquer tipo de crítica ou ofensa ao Chefe de Estado, às autoridades governamentais, às Forças Armadas ou a outras instituições nacionais. Essas condições foram estabelecidas com o objetivo de proteger o governo autoritário de Vargas e impedir ataques ao Estado.

Também foram definidos parâmetros para coibir o preconceito social e racial, incluindo a prevenção de qualquer sentimento de superioridade ou inferioridade entre cidadãos de diferentes regiões do país, a proibição de discursos de ódio contra grupos étnicos ou nações estrangeiras, e a restrição de conteúdos que incentivassem conflitos entre classes sociais.

No que diz respeito à Língua Portuguesa, foram estabelecidas diretrizes que:

- protestavam contra “uma linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termos ou expressões regionais ou de gírias, quer pela obscuridade do estilo”;
- não permitiam textos “redigidos de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou a inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que estivesse impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão”;

- proibiam “erros de natureza científica ou técnica”.

Como se pode perceber, o conteúdo desse Decreto-Lei refletia o contexto político ditatorial da época. Algumas expressões utilizadas evidenciavam o caráter controlador da medida, determinando que os livros não seriam “aprovados” caso apresentassem “linguagem inadequada”. Além disso, havia uma postura rígida contra “erros gramaticais” e o uso de termos regionais ou gírias. No entanto, a legislação não deixava claro o que exatamente significava a expressão “preceitos essenciais da higiene da visão” adotada pelo Estado.

Desse modo, com a aprovação da legislação e a criação da CNLD, o governo Vargas consolidou um modelo educacional que era cuidadosamente. Por isso, considera-se que controle estatal sobre o livro didático foi um instrumento essencial no processo de construção de um sistema educacional mais uniforme e alinhado aos projetos de modernização do Brasil, e a CNLD desempenhou um papel fundamental nesse processo.

Em resumo, o Decreto-Lei nº 1.006 representou um avanço significativo na regulamentação do livro didático no Brasil, colocando a produção e distribuição desses materiais sob o controle do Estado, por meio da Comissão Nacional do Livro Didático - CNLD.

De acordo com o art. 5º dessa Norma, eram os diretores que deveriam escolher os livros (de uso autorizado) a serem adotados nas escolas pré-primárias e primárias, enquanto somente nas escolas normais, profissionais e secundárias a escolha seria feita pelos professores. Esse artigo foi modificado em 1945, pelo Decreto-Lei nº 8.460, e, a partir daí, a escolha dos livros em todos os níveis escolares passou a ficar a cargo somente dos professores.

### **2.3 Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED)**

Em 1966, durante o governo de Castello Branco, o Brasil passou por uma fase decisiva em sua política educacional e cultural com a oficialização de um acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Esse acordo reconhecia que a produção e distribuição de Livros Técnicos e Didáticos eram de grande interesse para o poder público, devido à sua significativa influência na educação e no desenvolvimento econômico e social do país. Como resultado, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED).



Levando em conta que "é de competência do Estado atuar diretamente, sempre que necessário, na produção e distribuição desse tipo de livro", a COLTED foi criada com a missão de estimular, direcionar, coordenar e implementar as ações do Ministério da Educação e Cultura voltadas à criação, edição, melhoria e distribuição de livros técnicos e didáticos. Esse acordo garantiu ao MEC recursos adequados para viabilizar a distribuição gratuita de 51 milhões de exemplares ao longo de três anos.

Esse acordo teve como base o entendimento de que a produção e a distribuição de livros técnicos e didáticos desempenhavam um papel fundamental no desenvolvimento econômico, social e educacional do país. Reconhecendo a importância desses livros para a formação de uma população qualificada e a promoção de um sistema educacional eficaz. Assim, com a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) visava-se criar uma instância centralizada com o objetivo de coordenar e orientar as atividades do MEC relacionadas à produção, edição e distribuição de livros dessa natureza.

O contexto desse acordo e da criação da COLTED se insere em um período de grandes transformações no Brasil, marcado pela implementação de políticas voltadas ao desenvolvimento econômico e social, muitas vezes com apoio de recursos e parcerias internacionais. No caso específico do livro didático e técnico, a colaboração com a Usaid visava ampliar a capacidade do Estado brasileiro de produzir e distribuir materiais educativos que estivessem alinhados aos objetivos de modernização do país, com ênfase na formação de uma mão de obra especializada e na difusão de conhecimento técnico nas mais diversas áreas do saber.

Além disso, o acordo com a Usaid definia que o Estado deveria participar diretamente, quando necessário, da produção e distribuição desses livros, reconhecendo que, em um contexto de grande desigualdade social e regional, o poder público precisava intervir para assegurar que todos os estudantes, independentemente da região em que vivessem, tivessem acesso ao material didático e técnico adequado. Isso era especialmente importante em um país tão grande e desigual como o Brasil, onde o acesso à educação de qualidade e a materiais educativos variava significativamente entre as diferentes regiões.

A principal conquista prática do acordo entre o MEC e a Usaid foi a garantia de recursos significativos para a produção e distribuição de livros. Durante o período de três anos após a criação da COLTED, o MEC foi responsável pela distribuição gratuita de 51 milhões de livros, o que representava um grande avanço na democratização do acesso ao conhecimento no Brasil. Esses livros eram destinados principalmente a escolas públicas,

tanto de ensino fundamental quanto médio, e buscavam suprir a carência de materiais pedagógicos de qualidade, um dos principais desafios enfrentados pelas escolas públicas brasileiras, especialmente nas regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos.

Logo, o impacto desse acordo foi considerável para a educação no Brasil. Ao assegurar a distribuição de milhões de livros, o MEC conseguiu não apenas ampliar o acesso a materiais didáticos de qualidade, mas também reforçar a presença do Estado na educação básica, cumprindo um papel central na formulação e execução de políticas públicas educacionais. O aumento no número de livros disponíveis contribuiu para a melhoria das condições de ensino nas escolas públicas, proporcionando aos professores e alunos os recursos necessários para um aprendizado mais eficaz e atualizado.

Além disso, a criação da COLTED e o acordo com a Usaid também refletiram um movimento de maior profissionalização da gestão educacional no Brasil. A comissão teve o papel de articular as necessidades do sistema educacional com a produção editorial, coordenando um esforço conjunto entre o governo e as editoras para garantir que os livros atendiam às exigências pedagógicas e às diretrizes educacionais do país.

Em síntese, o acordo firmado em 1966 entre o MEC e a Usaid, resultando na criação da COLTED, foi uma ação estratégica que teve grandes repercussões na política educacional do Brasil, refletindo uma parceria internacional em prol do desenvolvimento educacional e social, em que o Brasil deu um passo importante na melhoria do acesso à educação e na formação de uma população mais qualificada.

## **2.4 Fundação Nacional do Material Escolar (Fename)**

A Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) foi criada em 2 de outubro de 1967, durante o governo de Costa e Silva, por meio da Lei nº 5.327, com a missão de produzir materiais didáticos para as instituições de ensino, visando aprimorar sua qualidade, reduzir custos e otimizar seu uso. No entanto, a Fundação enfrentava dificuldades devido à falta de uma gestão administrativa eficiente e à escassez de recursos financeiros para viabilizar seus projetos. Diante dessa limitação, em 1970, a Portaria Ministerial nº 35/70 instituiu um sistema de coedição de livros didáticos, estabelecendo uma parceria entre o Estado e editoras nacionais.

A Fename estava encarregada de garantir que as escolas brasileiras, principalmente as públicas, tivessem acesso a livros e materiais adequados ao processo de ensino-aprendizagem, mas a ausência de uma infraestrutura administrativa sólida

limitou a sua eficácia da fundação. Em um cenário de desigualdades regionais e dificuldades financeiras, a Fename enfrentou sérias dificuldades para cumprir sua missão, tendo que lidar com o desafio logístico e a falta de uma organização consolidada, que tornaram a execução de sua missão bastante difícil.

Essa situação de escassez de recursos e organização levou a uma reavaliação da forma como a Fename deveria atuar. Em 1970, diante das dificuldades, o governo federal implantou um sistema de coedição com as editoras nacionais, por meio da Portaria Ministerial nº 35/70. Esse sistema visava uma parceria entre a Fename e as editoras do país para viabilizar a produção e distribuição de materiais didáticos. A coedição significava que, em vez de a Fename arcar sozinha com os custos e com a organização de toda a cadeia produtiva, ela passaria a contar com o apoio das editoras nacionais, que teriam a responsabilidade de colaborar na produção dos livros e materiais, enquanto a Fename ficaria com a responsabilidade pela distribuição, o que gerava uma divisão de responsabilidades mais eficiente e alinhada com a realidade financeira do país.

A medida de coedição com as editoras tinha como objetivo aumentar a eficiência na produção dos livros didáticos, ao mesmo tempo em que se buscava reduzir custos e melhorar a qualidade dos materiais. Ao contar com o apoio das editoras nacionais, a Fename também poderia beneficiar-se do conhecimento especializado e da capacidade das editoras em lidar com a produção e distribuição de livros, além de estimular a concorrência entre elas, o que poderia resultar em uma oferta mais diversificada e com maior qualidade. A parceria com as editoras também visava facilitar o acesso a livros didáticos atualizados e alinhados às necessidades do sistema educacional brasileiro, sem depender excessivamente de recursos estrangeiros, como no passado.

Contudo, mesmo com a implementação da coedição, a Fename ainda enfrentou limitações em termos de recursos financeiros e administrativos. A organização da distribuição e o alcance do sistema ainda eram desafiantes, principalmente em um país de dimensões continentais como o Brasil. A distribuição de material didático gratuito, que era uma das missões da fundação, implicava um processo logístico complexo, que envolvia não só a produção de livros, mas também o transporte e a entrega nas escolas, muitas vezes localizadas em áreas distantes e de difícil acesso. Além disso, a Fundação também estava comprometida com a qualidade dos materiais, o que exigia uma constante atualização dos livros, garantindo que estivessem alinhados aos novos conteúdos curriculares e às necessidades do sistema educacional.

A atuação da Fename teve um impacto significativo em algumas regiões do Brasil, especialmente nas áreas mais carentes, onde as escolas públicas enfrentavam uma escassez ainda maior de recursos. Embora a fundação não tenha conseguido cumprir sua missão de forma integral e eficiente, a implantação do sistema de coedição representou um passo importante na tentativa de melhorar a qualidade do ensino no Brasil, ao garantir que as escolas públicas tivessem acesso a materiais didáticos adequados e, em muitos casos, gratuitos.

A criação da Fename e a introdução do sistema de coedição em 1970 também se inserem em um contexto mais amplo de centralização e intervenção estatal no setor educacional brasileiro. O governo federal buscava, com essas iniciativas, fortalecer o controle sobre a educação e garantir que os materiais pedagógicos refletissem as diretrizes educacionais nacionais, alinhando-os aos projetos de desenvolvimento econômico e social do país. Nesse sentido, a Fename teve um papel relevante na tentativa de modernizar a educação brasileira e de garantir um acesso mais igualitário aos recursos educacionais em um contexto de grande desigualdade social.

Em síntese, a criação da Fename, em 1967, e a implementação do sistema de coedição em 1970 foram marcos importantes na história da educação brasileira, pois tentaram resolver a escassez de material didático nas escolas públicas, sobretudo nas regiões mais carentes. A atuação da Fename, embora limitada por dificuldades administrativas e financeiras, foi um esforço para centralizar e organizar a produção e distribuição de livros didáticos, contribuindo, de certa forma, para a democratização do acesso ao conhecimento e para a melhoria das condições de ensino no Brasil.

## **2.5 Programa do Livro Didático (PLID)**

Em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) passou a ser responsável pela gestão administrativa e pelo controle dos recursos financeiros, funções anteriormente desempenhadas pela COLTED. Além disso, o INL assumiu a coordenação do Programa do Livro Didático (PLID), que abrangia diferentes níveis de ensino, incluindo o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), o Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (Plidem), o Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (Plides) e o Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (Plidesu). Com o fim do convênio entre o MEC e a USAID, tornou-se necessária a participação financeira das

Unidades da Federação, concretizada por meio da implantação de um sistema de contribuição para o Fundo do Livro Didático.

Por meio do Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976, durante o governo de Ernesto Geisel, o Estado passou a adquirir uma parte significativa dos livros didáticos para distribuí-los a algumas escolas das unidades federadas. Com a dissolução do Instituto Nacional do Livro, a responsabilidade pela execução do PLID foi transferida para a Fename. O financiamento do programa passou a ser proveniente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), uma autarquia federal vinculada ao MEC desde sua criação em 1968, além das contribuições mínimas exigidas das Unidades da Federação. No entanto, devido à limitação de recursos, o programa não conseguiu atender todos os alunos do Ensino Fundamental da rede pública, resultando na exclusão da maioria das escolas municipais.

Em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) passou a assumir as responsabilidades administrativas e de gerenciamento financeiro que, até então, eram incumbidas da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Essa mudança marcou uma reorganização significativa na gestão do Programa do Livro Didático (PLID), que foi estruturado para cobrir diversos níveis de ensino no Brasil. O PLID, na sua nova configuração, foi dividido em programas específicos para cada etapa de ensino: o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), o Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (Plidem), o Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (Plides) e o Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (Plidesu). Esse novo modelo visava a oferecer materiais didáticos adequados e acessíveis para todos os níveis educacionais, expandindo a cobertura e buscando melhorar o ensino em diversas frentes.

A criação do Programa do Livro Didático (PLID) foi um passo importante no processo de centralização e coordenação das políticas públicas de distribuição de livros. Esse programa tinha como objetivo principal garantir que as escolas públicas, principalmente aquelas com menos recursos, tivessem acesso a livros e materiais pedagógicos de qualidade, alinhados ao currículo nacional e aos objetivos educacionais do país. Entretanto, essa ambiciosa missão enfrentava desafios logísticos e financeiros, especialmente considerando o grande número de alunos e escolas que precisavam ser atendidos.

Com o término do convênio entre o MEC e a Usaid, que havia contribuído para a distribuição de livros didáticos durante os anos anteriores, a necessidade de uma

contrapartida das Unidades da Federação se tornou uma questão crucial. O sistema de contribuição financeira das unidades federadas foi instituído com a criação do Fundo do Livro Didático, que passou a ser uma fonte importante de recursos para viabilizar o programa. Cada estado e município deveria contribuir financeiramente para garantir a participação no sistema de distribuição de livros, o que criava uma dependência de recursos locais para que o programa fosse implementado de maneira efetiva em todo o território nacional.

O governo de Ernesto Geisel, que assumiu a presidência em 1974, deu continuidade e ampliação desse processo. Por meio do Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976, o governo assumiu a responsabilidade pela compra de uma parte significativa dos livros didáticos para as escolas das unidades federadas. Isso significava que, embora as contribuições estaduais e municipais fossem essenciais para a execução do programa, o governo federal também teria um papel central na aquisição e distribuição dos livros, especialmente para as escolas de estados e municípios com menos recursos financeiros. Essa medida procurava garantir que as escolas mais carentes tivessem acesso aos materiais didáticos necessários, sem que a falta de recursos locais fosse um obstáculo para a participação no programa.

Com a extinção do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1976, a responsabilidade pela execução do Programa do Livro Didático (PLID) foi transferida para a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), que já desempenhava papel importante na distribuição de material didático. A Fename passou a administrar os recursos e coordenar a distribuição dos livros, com apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao MEC, e das contribuições financeiras dos estados e municípios.

Apesar das intenções de universalizar o acesso aos livros didáticos, o programa enfrentou desafios financeiros significativos. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi responsável pela maior parte dos recursos, mas esses recursos se mostraram insuficientes para atender à totalidade dos alunos do Ensino Fundamental nas escolas públicas, principalmente nas escolas municipais. Como resultado, muitas dessas escolas foram excluídas do programa. A falta de recursos para garantir a distribuição de livros a todos os alunos do ensino fundamental e a limitação de recursos estaduais e municipais foram fatores decisivos para que as escolas municipais, principalmente as de áreas mais remotas e carentes, não pudessem ser contempladas com os livros didáticos fornecidos pelo PLID.

Em resumo, o Programa do Livro Didático (PLID), implementado a partir de 1971, representou um avanço na política educacional do Brasil ao buscar garantir o acesso de todos os níveis de ensino a materiais pedagógicos adequados. No entanto, o programa enfrentou desafios financeiros, administrativos e logísticos, que resultaram na exclusão de muitas escolas municipais da distribuição de livros. A centralização do processo de distribuição e a criação do Fundo do Livro Didático, juntamente com a participação financeira das Unidades da Federação, foram passos importantes na tentativa de democratizar o acesso à educação no Brasil, mas a insuficiência de recursos e a falta de uma estrutura mais eficiente limitaram a eficácia do programa em alcançar todos os alunos da educação pública no país.

## **2.6 Fundação de Assistência ao Estudante (FAE)**

Em 18 de abril de 1983, durante o governo Figueiredo, a Lei nº 7.091 mudou o nome da Fundação Nacional de Material Escolar para Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). A FAE tinha como propósito garantir os recursos e as condições necessárias para a assistência educacional nos níveis de ensino pré-escolar, fundamental e médio. Entre seus principais objetivos estavam “a melhoria da qualidade, a redução dos custos e a ampliação das oportunidades de acesso dos alunos ao material escolar e didático”.

Nesse mesmo ano, durante o governo de João Figueiredo, a Lei nº 7.091 promoveu uma mudança significativa na estrutura da Fundação Nacional de Material Escolar (Fename), alterando sua denominação para Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Essa reestruturação não se limitou apenas ao nome, mas também refletiu uma ampliação e um ajuste nos objetivos e nas responsabilidades da fundação, com o intuito de atender de forma mais eficaz as demandas educacionais do país.

A criação da FAE visava ir além da simples distribuição de material didático, ampliando a assistência educacional para abranger um espectro mais amplo de necessidades, com foco não só no fornecimento de livros e materiais, mas também na melhoria das condições de ensino e aprendizagem no Brasil. A finalidade da FAE era assegurar os instrumentos e as condições necessárias para oferecer uma assistência educacional de qualidade nos níveis de formação pré-escolar e nos primeiros e segundos graus de ensino. Com isso, a fundação passou a ter uma responsabilidade mais abrangente

no apoio à educação básica e infantil, incluindo ações que visavam reduzir as desigualdades educacionais em diferentes regiões do país.

Entre os objetivos centrais da FAE, destacava-se a melhoria da qualidade do ensino por meio de uma assistência mais estruturada e eficaz. A fundação passou a trabalhar com a missão de melhorar as condições de acesso ao material escolar e didático, principalmente para as populações mais carentes. Nesse sentido, a FAE buscava não apenas fornecer livros e materiais, mas também promover a inclusão educacional, reduzindo os custos associados ao acesso a esses recursos e criando melhores condições de acesso para os estudantes.

A mudança de foco para uma assistência mais ampla e de qualidade se fez necessária no contexto do Brasil da década de 1980, quando o país enfrentava grandes desafios educacionais, como a baixa taxa de alfabetização, desigualdade no acesso à educação de qualidade, e uma disparidade considerável entre as regiões mais desenvolvidas e as mais pobres. A FAE foi criada para intervir nesse contexto, buscando reduzir as barreiras econômicas e regionais que dificultavam o acesso de milhões de crianças e jovens ao material didático e escolar, essencial para o processo de aprendizagem.

A melhoria da qualidade foi um dos objetivos mais ambiciosos da fundação. Para isso, a FAE passou a buscar estratégias que envolviam não apenas a distribuição de livros e materiais, mas também a melhoria das condições de ensino, com a oferta de materiais pedagógicos mais adequados ao currículo escolar nacional. O objetivo era que as escolas, especialmente as públicas, tivessem acesso a recursos educacionais que possibilitassem um ensino mais eficaz e que atendesse às necessidades específicas dos alunos, considerando as diferenças regionais e sociais.

## **2.7 Quadro-resumo das Políticas para o LD de 1937 a 1983**

O quadro a seguir oferece um panorama das principais políticas relacionadas ao livro didático, desenvolvidas ao longo de diferentes períodos políticos. Para proporcionar uma melhor compreensão, além das políticas implementadas no Brasil entre 1937 e 1983, foram incluídas as iniciativas mais recentes, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM).



Quadro 1 - Principais políticas para o LD

<b>ANO</b>	<b>PRESIDENTE</b>	<b>POLÍTICA PARA O LIVRO DIDÁTICO</b>
1937	Getúlio Vargas	Instituto Nacional do Livro Didático – INL
1938	Getúlio Vargas	Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD
1966	Castello-Branco	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED
1967	Costa e Silva	Fundação Nacional do Material Escolar – Fename
1971	Emílio Médici	Programa do Livro Didático – PLID
1983	João Figueiredo	Fundação de Assistência ao Estudante – FAE
1985	José Sarney	Programa Nacional do Livro Didático – PNLD
2003	Luiz I. Lula da Silva	Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM

Fonte: Autoria própria.

A trajetória das políticas voltadas ao livro didático reflete a transformação das estratégias adotadas ao longo de diferentes contextos políticos, acompanhando as mudanças nas diretrizes educacionais e nas prioridades do governo. Desde as primeiras medidas voltadas à regulamentação e distribuição desses materiais até a criação de programas nacionais estruturados, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), as ações governamentais buscaram ampliar o acesso e assegurar a qualidade dos livros utilizados no ensino. Esse desenvolvimento ressalta a interdependência entre educação e política, evidenciando o impacto das decisões governamentais na produção, seleção e distribuição dos livros didáticos no país.

## **2.8. Programa Nacional do Livro Didático – Ensino Fundamental (Plidef)**

Durante o governo Sarney, em 19 de agosto de 1985, foi criado o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) por meio do Decreto nº 91.542, substituindo o Plidef. O programa foi desenvolvido com o objetivo de fornecer livros escolares aos alunos do ensino público de 1º Grau. De acordo com o texto do Decreto, suas principais metas incluem “a ampliação do acesso e a melhoria da educação, a valorização dos professores por meio de sua participação ativa na escolha do material didático e a redução dos custos educacionais para as famílias”.

A partir de 1993, além de distribuir os livros didáticos, a FAE passou a organizar uma comissão composta por professores do 1º Grau e especialistas universitários. O objetivo desse grupo era definir diretrizes gerais para a avaliação dos livros didáticos e analisar a qualidade das obras mais solicitadas pelos docentes. Com base nessa análise,

foi criado o Guia de Livros Didáticos, um material de referência para auxiliar os professores na escolha dos livros adotados nas escolas.

A avaliação inicial ocorreu em 1996, abrangendo os livros destinados às turmas da 1ª à 4ª série, resultando na publicação do Guia de Livros Didáticos – PNLD/1997. Com o passar dos anos, esse processo foi aprimorado e continua sendo utilizado atualmente para garantir a qualidade do material didático distribuído às escolas.

Com o encerramento da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) em fevereiro de 1997, foi estabelecida uma parceria entre o MEC e o FNDE. Nesse acordo, o FNDE ficou responsável por negociar com as editoras, adquirir os livros didáticos e distribuí-los às escolas, enquanto a avaliação pedagógica do material passou a ser conduzida pelo MEC, por meio de convênios com universidades.

O programa foi gradualmente expandido, e o MEC passou a comprar de forma contínua livros didáticos de Alfabetização, História e Geografia, além dos já distribuídos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, beneficiando alunos do Ensino Fundamental, incluindo os das séries de 5ª a 8ª. Em 2000, o PNLD incorporou a distribuição de dicionários da língua portuguesa para estudantes da 1ª à 4ª série.

Em 2001, o PNLD expandiu seu alcance, atendendo de forma progressiva os estudantes com deficiência visual matriculados no ensino regular das escolas públicas. Para garantir acessibilidade, os livros didáticos passaram a ser adaptados para o formato braile, um processo realizado pelo Instituto Benjamin Constant, vinculado à Secretaria de Educação Especial do MEC.

Toda a trajetória de aprimoramento do PNLD evidencia uma significativa evolução nos critérios gerais e específicos de avaliação. No primeiro guia, elaborado em 1996, os critérios de eliminação eram limitados a dois principais pontos (2024, p. 36):

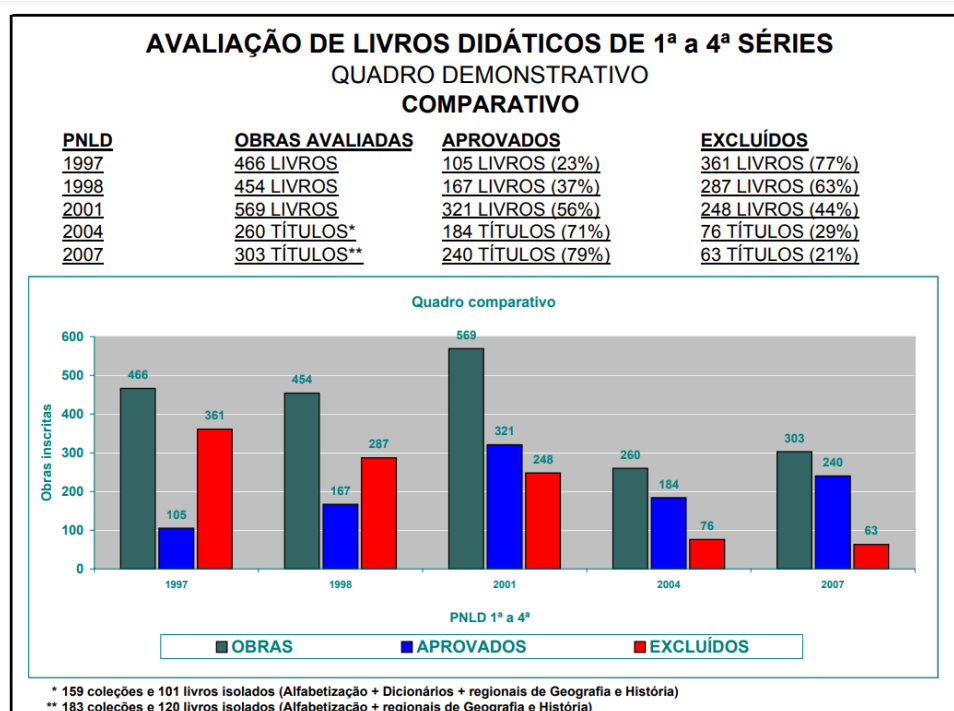
- 1) “Os livros não podem conter qualquer tipo de preconceito relacionado à origem, raça, gênero, cor, idade ou qualquer outra forma de discriminação”. Embora tenham ocorrido avanços na avaliação e escolha dos livros didáticos, ainda persiste uma lacuna importante quanto à reflexão sobre o preconceito linguístico. Ainda é possível encontrar livros didáticos com um enfoque rígido na norma padrão, sem debater a variedade linguística no Brasil, ou mesmo a história do Português Brasileiro. Essa abordagem pode reforçar estereótipos e desqualificar as variedades regionais e sociais da língua, ignorando a legitimidade das diferentes formas de expressão oral e escrita. A falta dessa perspectiva crítica nos materiais escolares acaba perpetuando a ideia de que a

norma culta é a mais adequada a qualquer contexto, silenciando identidades linguísticas;

2) “Não podem apresentar ou levar a erros graves no conteúdo da área, como equívocos conceituais”, além de considerações sobre aspectos gráficos, editoriais e diretrizes para os professores.

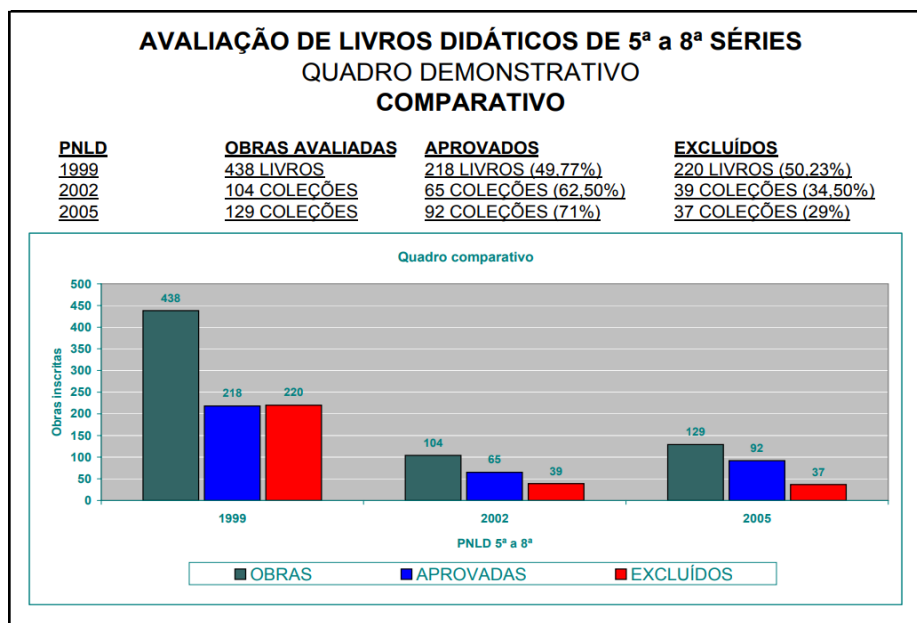
Esse guia inicial avaliou um número reduzido de obras, contemplando apenas nove livros de Língua Portuguesa para a 1ª série, sete para as 2ª e 3ª séries, e seis para a 4ª série. Já no último PNLD voltado ao Ensino Fundamental, realizado em 2007, foram aprovadas 37 coleções de Português. No entanto, o aspecto mais relevante não foi apenas o crescimento na quantidade de livros avaliados, mas sim a redução do número de obras excluídas, como demonstram os gráficos apresentados a seguir, que englobam materiais de todas as disciplinas.

Gráfico 1 - Demonstrativo de LDs avaliados, aprovados e excluídos no PNLD de 1ª a 4ª séries entre os anos de 1997 a 2007



Fonte: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/pnldcomp97\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/pnldcomp97_07.pdf)

Gráfico 2 - Demonstrativo de LDs avaliados, aprovados e excluídos no PNLD de 5ª a 8ª séries entre os anos de 1999 a 2005



Fonte: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/pnldcomp97\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/pnldcomp97_07.pdf)

Como exposto, o crescimento no número de coleções aprovadas não apenas amplia a disponibilidade de materiais didáticos, mas também evidencia uma tentativa de aprimoramento na qualidade das obras avaliadas.

A redução das exclusões demonstra uma maior conformidade dos livros com os critérios estabelecidos pelo PNLD, com o objetivo de garantir uma maior variedade de opções qualificadas e acessíveis às escolas. Esse progresso favorece a diversificação das metodologias pedagógicas, possibilitando que os professores selecionem os recursos mais adequados às necessidades de seus alunos.

## 2.9 As mudanças no livro didático de Língua Portuguesa

A primeira tentativa de regulamentação oficial do ensino de Língua Portuguesa no Brasil foi a criação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), com o objetivo de unificar as referências descritivas sobre a língua sem favorecer uma abordagem específica. Essa padronização foi oficializada por portaria em 1959 e permanece vigente até hoje, porém, o problema vai além da normatização e envolve a compreensão da língua como objeto de estudo, além das metodologias adotadas para sua análise e ensino.

Com a influência do estruturalismo e das teorias que enxergam a linguagem como um fenômeno social, os livros didáticos, entre as décadas de 1960 e 1980, começaram a incluir exercícios que enfatizavam a comunicação e o uso da língua em contextos reais.

Embora a gramática ainda mantivesse um papel central, seu ensino passou a ser mais contextualizado. A leitura de textos tornou-se mais frequente, porém a interpretação ainda se restringia, em grande parte, à busca por "respostas corretas" dentro do próprio texto. Nessa mesma década, pesquisas indicaram o baixo desempenho escolar, levando à criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61). Essa legislação reforçou a educação como um direito de todos, apesar da insuficiência de escolas. Além disso, instituiu os Conselhos Estaduais de Educação, que passaram a considerar as particularidades regionais e sociais no ensino, marcando o início da valorização da variação linguística nos documentos oficiais.

Com a ampliação das vagas no ensino, fruto de políticas voltadas à democratização do acesso escolar, a classe trabalhadora passou a ter maior presença nas instituições de ensino. Esse movimento promoveu uma significativa diversidade linguística nas salas de aula, impondo aos professores o desafio de lidar com diferentes variedades da língua. No entanto, muitos não estavam preparados para essa realidade, uma vez que sua formação ainda se sustentava no ensino da norma culta voltada à elite. Foi nesse cenário que a linguística começou a ser introduzida nos cursos de Letras, embora de forma tímida e em um contexto ainda pouco favorável à valorização da heterogeneidade linguística.

Em 1971, a Nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 5692/71) trouxe outra mudança importante: a disciplina de Língua Portuguesa passou a se chamar "Comunicação e Expressão", destacando a língua como ferramenta de comunicação e manifestação cultural. O ensino passou a priorizar as funções da linguagem e os processos comunicativos, deixando de lado as regras gramaticais tradicionais.

Nesse cenário, propagaram-se manuais didáticos para auxiliar professores. Entretanto, sem embasamento teórico sólido, muitos docentes enfrentaram dificuldades e passaram anos testando abordagens de ensino por tentativa e erro, o que comprometeu a eficácia dessa nova proposta pedagógica.

Diante das falhas no ensino de Língua Portuguesa, diversos pesquisadores iniciaram um movimento em defesa da gramática, mas sem ignorar os avanços das novas teorias linguísticas. Evanildo Bechara, por exemplo, argumenta que todas as variedades linguísticas têm valor, pois, segundo ele, "cada falante é um poliglota na sua própria língua". Luft (1985) também criticou o ensino tradicional e propôs uma abordagem menos opressiva da gramática. Outro estudioso, Geraldi (1984), propõe a gramática descritiva como alternativa mais eficaz para o ensino e faz crítica ao ensino tradicional de Língua

Portuguesa evidenciando a necessidade de superar o modelo centrado exclusivamente na norma culta e em exercícios mecânicos de gramática. Essa perspectiva, fortemente influenciada pela democratização do ensino na década de 1980, implica reconhecer a diversidade linguística dos alunos e repensar o papel da escola como espaço de circulação e reflexão sobre as diferentes práticas de linguagem.

Tal ruptura conceitual é aprofundada em obras posteriores, como *O texto na sala de aula* (Geraldi, 1997; 2010), nas quais o autor propõe o trabalho com o texto como unidade de ensino, valorizando as práticas languageiras reais — produção, leitura e análise — em lugar de fragmentos descontextualizados. Nesse sentido, o ensino deixa de ter como eixo central o “estudo sobre a língua” e passa a priorizar o “uso da língua”, considerando a função social da linguagem e a construção de sentidos em contextos concretos.

Essa mudança implica que o professor atue como mediador, promovendo situações em que o aluno possa experimentar a linguagem em diferentes gêneros discursivos, refletindo criticamente sobre suas escolhas linguísticas e compreendendo a língua como prática social, e não apenas como sistema de regras.

No âmbito dessas discussões sobre linguagem e seu ensino, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que passou a considerar a Língua Portuguesa não apenas como um conjunto de regras normativas, mas como um meio de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Essa legislação trouxe uma visão mais abrangente da língua, reconhecendo sua diversidade e sua relação com a cultura e a sociedade. As ideias dessa nova abordagem foram reforçadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que incorporaram contribuições de diversas áreas do conhecimento, como a psicologia da aprendizagem, a sociolinguística, a gramática textual e a análise do discurso. Esse avanço permitiu um ensino mais reflexivo e contextualizado, levando em conta diferentes aspectos da linguagem e da comunicação.

Com o avanço da Sociolinguística, os livros didáticos, entre as décadas de 1990 e 2000, passaram a reconhecer a variação linguística como um aspecto essencial da língua. A gramática normativa perdeu sua centralidade, dando espaço a uma abordagem mais reflexiva, que considera os diferentes registros, gêneros textuais e contextos de uso. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998, reforçaram a importância de ensinar a língua como uma prática social, estimulando o uso de textos autênticos e a realização de atividades voltadas à produção textual.

Para Silva e Davi (2025), como componente de uma política pública vinculada ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o livro didático desempenha um papel essencial como registro histórico. Além de ser um meio para a disseminação do conhecimento, ele incorpora as diretrizes educacionais do país. Em seu conteúdo observamos não apenas a educação transmitida aos estudantes, mas também identificamos as escolhas políticas e ideológicas que orientam sua produção, validação, aquisição e distribuição – um processo legitimado pelo Estado e pelos discursos que ele sustenta.

Sob a ótica marxista, a Lei nº 10.639/2003 representa um avanço ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares. No entanto, essa medida apenas não é suficiente para gerar uma transformação profunda na educação e nas relações sociais do país. Isso se deve ao fato de que as instituições legais, judiciais e penais são manifestações do Estado capitalista, cuja principal função é a manutenção da ordem vigente. Para que haja uma mudança estrutural efetiva, é necessário um enfrentamento mais amplo das desigualdades sociais e uma exposição crítica da lógica capitalista que permeia o sistema educacional, além do combate às causas que sustentam essas desigualdades.

O livro didático constitui também um recurso educacional que seleciona, organiza e transmite conhecimentos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, dentro do contexto capitalista, ele também assume um valor comercial, tornando-se uma mercadoria sujeita às dinâmicas de mercado. Isso significa que as representações de raça, classe e gênero presentes nesses materiais são influenciadas por interesses econômicos, sociais e políticos, impactando diretamente a formação dos estudantes. O controle exercido pelo Estado sobre a produção e distribuição dos livros didáticos reafirma sua relevância não apenas como instrumento pedagógico, mas também como um meio de direcionamento ideológico. Dessa forma, há um conflito constante entre os objetivos educacionais e os interesses financeiros, além do embate entre os ideais de formação humana e as pressões políticas e mercadológicas que permeiam a educação.

Ainda de acordo com os autores mencionados, garantir uma representação adequada da população negra nos livros didáticos, juntamente com uma abordagem científica e crítica que abranja diversas áreas do conhecimento, como antropologia, economia, geografia, história, política e sociologia, é essencial para promover a igualdade racial e valorizar a diversidade cultural no ambiente escolar. Nesse contexto, a Lei nº 10.639/2003 representa um avanço significativo ao tornar obrigatório o ensino da História

e Cultura Afro-Brasileira. No entanto, mesmo após mais de duas décadas de sua implementação, ainda persistem desafios consideráveis na forma como a população negra é representada nesses materiais.

Essa desigualdade visual não apenas revela a falta de diversidade nos materiais didáticos, mas também pode afetar a autoestima e a construção identitária dos estudantes afrodescendentes, que não se veem representados ou valorizados em seu espaço de aprendizado. O racismo presente nesses livros não se limita a erros pontuais, mas compõe um discurso estruturado que reflete e sustenta as relações de poder existentes na sociedade capitalista.

As representações da população negra nos livros didáticos não são simples retratos da realidade, mas sim construções ideológicas que contribuem para a naturalização das desigualdades raciais e sociais. Esse fenômeno está intrinsecamente ligado à reprodução das relações de classe e poder no contexto capitalista. A análise desses discursos nos permite compreender de que forma eles podem tanto legitimar quanto questionar a ordem social vigente, oferecendo bases para uma crítica mais profunda sobre a função dos livros didáticos na educação. Essa reflexão deve ir além do conteúdo explícito, levando em conta também os mecanismos por meio dos quais essas representações são formuladas e disseminadas.

Os livros didáticos de Língua Portuguesa passaram por transformações significativas ao longo dos anos, acompanhando novas abordagens sobre ensino e linguagem. Inicialmente, adotavam uma perspectiva normativa, priorizando regras gramaticais rígidas e a correção linguística com base na norma padrão. O foco do ensino era a memorização e a análise sintática, sem levar em consideração a diversidade linguística ou os distintos contextos de uso da língua.

A partir das últimas décadas do século XX, os livros didáticos passaram a incorporar conceitos da Sociolinguística Educacional, reconhecendo a variação linguística como um aspecto natural. A valorização de diferentes registros e gêneros textuais tornou o ensino mais conectado com a realidade dos estudantes. Além disso, houve um incentivo à produção de textos, tornando a aprendizagem mais dinâmica e significativa.

Apesar da incorporação dos princípios da Linguística nos documentos oficiais, o ensino de Língua Portuguesa ainda enfrenta incertezas sobre o que e como ensinar. Essa dificuldade não pode ser atribuída apenas aos professores, pois se trata de um fator cultural enraizado. A introdução tardia da Linguística nos cursos de formação e a



assimilação apressada de seus conceitos dificultaram a construção de um conhecimento teórico sólido. Diversas iniciativas têm buscado melhorar esse cenário, como planos de carreira para capacitação docente, parcerias entre instituições de ensino superior e escolas, e o Programa Nacional do Livro Didático, que reduziu parcialmente a carência de materiais pedagógicos. Além disso, cursos de especialização em diferentes formatos têm auxiliado na disseminação de novas abordagens sobre a língua e seu ensino.

Para Pereira e Campanha (2024), essas apostilas seguem um padrão único para toda a rede de ensino que as utiliza e são estruturadas em módulos, com os conteúdos distribuídos ao longo do ano letivo. Geralmente, apresentam um maior número de ilustrações, resumos, dicas e orientações voltadas tanto para professores quanto para alunos e diferentemente dos livros didáticos, as apostilas são transitórias, ou seja, renovadas bimestralmente.

A implementação desse sistema tem sido defendida por algumas secretarias estaduais e municipais de educação como uma alternativa inovadora, sob o argumento de que possibilita uma atualização mais frequente dos conteúdos e um controle pedagógico mais eficaz. Porém, há contestações sobre a real eficiência desse modelo, especialmente em relação à profundidade conceitual dos materiais e ao impacto na qualidade do ensino.

Apesar de as secretarias estaduais de educação apresentarem esse suporte aos livros didáticos do PNLD pelo sistema apostilado como uma inovação, essa mudança pode não ser tão impactante quanto se sugere. Isso porque, em vários aspectos, as apostilas mantêm semelhanças com os livros didáticos. Embora tenham sido desenvolvidas com a proposta de serem mais atualizadas e voltadas para a preparação do vestibular, sua estrutura — com um maior número de ilustrações, lembretes, dicas para alunos e orientações para professores, além de serem materiais descartáveis ao final do período letivo — não representa uma mudança tão significativa.

De acordo com as referidas autoras, uma avaliação crítica do conteúdo e da estrutura dos apostilados demonstram que a diferença entre livros didáticos e apostilas não é tão significativa. Um exemplo disso está na abordagem conceitualmente inadequada do uso coloquial da língua, que é tratado como algo independente das regras da gramática normativa. As apostilas apresentam uma oposição equivocada entre a língua culta e a coloquial, atribuindo à primeira a formalidade e o cumprimento das normas gramaticais, enquanto a segunda é caracterizada como informal e à margem dessas regras. No entanto, essa distinção não corresponde à realidade linguística, uma vez que nenhuma variedade da língua segue de forma estrita as normas impostas pela gramática normativa.

Além disso, o material didático apresenta a norma padrão como uma construção normativa moldada por fatores históricos e sociais, associada aos interesses de grupos dominantes que, ao longo do tempo, impuseram um modelo linguístico baseado em variedades de prestígio e obras literárias clássicas. Embora as apostilas reconheçam corretamente que a língua coloquial segue uma gramática internalizada própria, não deixam claro que essa característica não é exclusiva da linguagem informal, mas sim uma propriedade da língua em sua totalidade.

## **2.10 Recursos didáticos desenvolvidos pelo governo de Goiás para o Ensino Fundamental**

Ao longo dos anos, o governo de Goiás desenvolveu diversos materiais pedagógicos para o Ensino Fundamental. Os principais documentos e iniciativas nos anos 1990s foram a reorientação Curricular do 1º ao 9º ano. Esse documento forneceu diretrizes pedagógicas para o Ensino Fundamental, abordando reflexões e concepções geográficas na ação pedagógica.

Surgiu como uma iniciativa fundamental para estruturar e direcionar o ensino no estado de Goiás, garantindo uma abordagem mais alinhada às necessidades educacionais da época. O documento buscou estabelecer parâmetros claros para a prática docente, promovendo uma organização curricular que contemplasse não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a formação crítica dos estudantes. Entre os aspectos abordados, destacava-se a importância de integrar diferentes áreas do conhecimento, incentivando uma aprendizagem significativa e conectada à realidade dos alunos.

No ano de 2010, implementou-se o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, instrumento pedagógico para orientar as práticas educativas no Ensino Fundamental e Médio, detalhando expectativas de aprendizagem e conteúdos a serem abordados em cada série do ensino fundamental.

Tal implantação representou um marco na padronização e qualificação do ensino na rede pública estadual. Esse documento foi elaborado com o objetivo de orientar as práticas pedagógicas, garantindo que os conteúdos fossem trabalhados de forma estruturada e progressiva ao longo do Ensino Fundamental e Médio. Além disso, o currículo detalhou as expectativas de aprendizagem para cada série, proporcionando uma base comum para o planejamento escolar e assegurando que todos os alunos tivessem acesso a uma formação equilibrada e alinhada às diretrizes nacionais de educação.

No contexto do Ensino Fundamental, o Currículo Referência organizou o ensino por áreas do conhecimento, abordando conteúdos de forma integrada e interdisciplinar. A proposta também enfatizou a importância do desenvolvimento das competências e habilidades essenciais para a formação cidadã dos estudantes, incentivando o pensamento crítico, a autonomia e a aplicação do conhecimento na vida cotidiana. Além disso, o documento trouxe orientações metodológicas para os professores, sugerindo estratégias pedagógicas que tornassem o ensino mais dinâmico e significativo, promovendo uma aprendizagem mais participativa e contextualizada.

Em 2018, efetivou-se o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) que, em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o DC-GO definiu as aprendizagens essenciais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental no estado, orientando as redes de ensino na elaboração e atualização de seus currículos.

Esse documento estabeleceu as aprendizagens essenciais que deveriam ser garantidas para os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, padronizando e organizando as práticas pedagógicas nas escolas da rede pública e privada. O DC-GO (Documento Curricular para Goiás) teve como foco principal garantir um ensino mais equitativo e de qualidade, respeitando as particularidades regionais e promovendo o desenvolvimento integral dos alunos. Dessa forma, serviu como base para a elaboração e atualização dos currículos municipais e estaduais, possibilitando uma educação mais estruturada e coerente com os desafios contemporâneos.

Em 2020, houve o estabelecimento do *Revisa Goiás*, conhecido também como material estruturado que, de forma dialógica e funcional, foi criado com o objetivo de recompor as aprendizagens e avançar em proficiência. As atividades inéditas consideram os Documentos Curriculares à luz da BNCC, a Matriz de Referência SAEB e os resultados das avaliações externas SAEGO e SAEB.

Essa foi uma iniciativa voltada para a recomposição das aprendizagens e o avanço na proficiência dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Esse material estruturado foi elaborado de maneira dialógica e funcional, garantindo que os conteúdos fossem trabalhados de forma acessível e significativa para os alunos. Sua proposta se fundamentou na necessidade de recuperar possíveis lacunas no aprendizado, especialmente diante dos desafios impostos pelo contexto educacional da época. Para isso, o material alinhou-se aos Documentos Curriculares do estado à luz da BNCC, tentando garantir coerência com as diretrizes nacionais e estaduais de ensino.

Além disso, o *Revisa Goiás* utilizou como referência a Matriz do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e os resultados das avaliações externas, como o SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás) e o próprio SAEB e, a partir dessas diretrizes e diagnósticos, as atividades foram elaboradas de forma estratégica, priorizando habilidades essenciais e conteúdos que necessitavam de maior reforço para garantir o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Com isso, o material objetivou fortalecer a aprendizagem e auxiliar os professores no planejamento pedagógico, proporcionando instrumentos para tentar melhorar o desempenho escolar e a redução das desigualdades educacionais.

Embora o uso do livro didático na escola pública, alvo desta pesquisa – a ser explorada no capítulo 4, não seja obrigatório, ele ainda é amplamente adotado, por ser um recurso fundamental no ensino. Mesmo que não haja uma exigência legal para que professores e alunos utilizem exclusivamente o livro didático, ele é recomendado como material de apoio, pois segue as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e garante padronização e equidade no acesso ao conhecimento. No caso do estado de Goiás, além dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD, há também o investimento em plataformas digitais educacionais e apostilados, que são diariamente utilizadas de forma integrada ao ensino tradicional, ampliando as possibilidades pedagógicas.

Quanto à abordagem da variação linguística, os livros didáticos, tratam da variação linguística e fazem menção a esse fenômeno em diversos momentos, ainda que nem sempre de forma aprofundada. Muitas dessas abordagens enfatizam a diversidade de usos da língua em diferentes contextos sociais, regionais e históricos, contribuindo para a construção de uma visão mais ampla sobre a comunicação. No entanto, a forma como esse tema é explorado nos materiais didáticos nem sempre refletem a complexidade e a relevância da variação linguística no cotidiano dos falantes.

Por outro lado, as plataformas digitais voltadas para o ensino da Língua Portuguesa tendem a priorizar o estudo dos gêneros textuais, deixando a variação linguística em segundo plano. Nessas plataformas, o foco geralmente está na estrutura, na finalidade e nas características formais dos textos, sem uma reflexão mais aprofundada sobre como a língua se adapta a diferentes contextos e interlocutores. Essa limitação pode restringir a compreensão dos alunos sobre a diversidade linguística e reforçar uma visão prescritiva do idioma, privilegiando apenas a norma culta.

O capítulo 3 contemplará um aprofundamento dessa discussão, dedicando-se à explanação sobre o Documento Curricular para Goiás, criado a fim de adequar a

Educação estadual às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com orientações em prol da aprendizagem dos estudantes.

### **CAPÍTULO 3**

## **OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A AULA DE PORTUGUÊS**

Este capítulo discorrerá sobre o Documento Curricular para Goiás, que foi desenvolvido com o propósito de adequar o sistema de Educação estadual às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fornecendo diretrizes para a aprendizagem dos estudantes. Sua estrutura é organizada por áreas do conhecimento e etapas de ensino, garantindo coerência e progressão nos conteúdos.

Vale ressaltar que esta pesquisa não se propõe a avaliar ou validar os materiais didáticos com base na BNCC, mas sim a identificar e descrever situações em que os conteúdos apresentados nos livros convergem ou divergem dos elementos previstos na Base Nacional Comum Curricular. A análise será conduzida de maneira descritiva e objetiva, sem emitir juízo de valor sobre a qualidade ou adequação dos materiais analisados.

Ao longo dos anos, o documento passou por atualizações e reformulações para atender às novas demandas educacionais e aprimorar suas diretrizes, seguindo essas alterações, a disciplina de Língua Portuguesa no Brasil evoluiu e tanto a BNCC quanto o DCGO tentam reforçar essas mudanças nos livros didáticos para promover a valorização da diversidade linguística e uma educação mais inclusiva.

### **3.1 Contexto e surgimento do DCGO**

O Documento Curricular para Goiás (DC-GO) foi elaborado por meio de um esforço coletivo para implementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no estado. Esse processo envolveu diversas etapas de estudo, pesquisa, análise e diálogo com professores da Educação Básica e Superior, resultando na (re)elaboração curricular. Segundo o Ministério da Educação (MEC), essa (re)elaboração consiste na adaptação da BNCC para um documento curricular local, abrangendo tanto redes de ensino que constroem seus currículos pela primeira vez quanto aquelas que já possuem um e precisam atualizá-lo de acordo com a BNCC.

Desenvolvido em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime Goiás), o DC-GO serve como referência para a educação no estado. Ele estabelece diretrizes essenciais para a aprendizagem das crianças na Educação Infantil e dos estudantes do

Ensino Fundamental, garantindo que todos tenham acesso a um ensino alinhado às exigências nacionais e adequado às particularidades do território goiano.

A apresentação do Documento Curricular para Goiás (DC-GO) exige a contextualização da participação do estado em um processo iniciado de forma concreta em 2015, com a divulgação da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento, de caráter normativo, estabelece um conjunto progressivo e estruturado de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, garantindo seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme determina o Plano Nacional de Educação (PNE). Desde o início, já se previa a necessidade de adaptação da BNCC às especificidades de cada estado, especialmente após sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Ao longo de dois anos, o processo de construção da BNCC envolveu intensas discussões teóricas, conceituais e ideológicas. Nesse cenário, a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime Goiás) tiveram uma participação ativa e determinante. A atuação incisiva dessas instituições destacou Goiás no cenário nacional, consolidando sua contribuição na elaboração da primeira Base Curricular comum do país, garantindo que as diretrizes educacionais refletissem tanto as exigências nacionais quanto as particularidades regionais.

Nos anos de 2015 e 2016, o trabalho esteve concentrado em duas frentes principais: mobilização e contribuição. O objetivo era envolver o maior número possível de professores de diferentes níveis e modalidades, além de dirigentes municipais de educação, equipes técnicas, estudantes, pais, representantes de conselhos educacionais e sindicatos. Todos esses atores foram incentivados a se cadastrar no Portal da Base para conhecer, estudar e contribuir com as versões da BNCC disponibilizadas até então. As sugestões enviadas desempenharam um papel essencial na estruturação e elaboração do documento, garantindo que ele refletisse as necessidades e perspectivas da comunidade educacional.

Nesse cenário de transformação para a educação brasileira, Goiás se destacou significativamente. O estado registrou o maior número de cadastros no Portal da Base e foi o segundo que mais enviou contribuições, em um total de 12 milhões em todo o país. Esses resultados demonstram o impacto do extenso trabalho de mobilização conduzido pela Coordenação Estadual, formada pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc) e

pela Undime Goiás, em colaboração com o Ministério da Educação (MEC), consolidando Goiás como um dos protagonistas na construção da BNCC.

A fase de contribuições por meio do Portal da Base foi concluída em março de 2016, marcando o início da análise do material recebido e da elaboração da segunda versão da BNCC. Mesmo após essa etapa, os esforços de mobilização e participação continuaram, agora voltados para o estudo dessa nova versão em seminários estaduais realizados em todo o país entre junho e agosto do mesmo ano. Esses eventos foram essenciais para aprofundar a discussão sobre a BNCC e promover um diálogo mais estruturado entre os diferentes atores da educação.

Em Goiás, o seminário ocorreu nos dias 1 e 2 de agosto de 2016, reunindo aproximadamente 600 profissionais da educação e estudantes de diversas instituições e redes municipais. Ao final do evento, foi elaborado um relatório consolidando as discussões realizadas ao longo dos dois dias. Esse documento organizou as contribuições separadamente para a Educação Infantil e os componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio, garantindo que todas as etapas da Educação Básica fossem contempladas no processo de aperfeiçoamento da BNCC.

O relatório produzido no seminário goiano foi integrado aos documentos dos demais 26 estados e analisado por uma equipe da Universidade de Brasília (UnB) e do Ministério da Educação (MEC). Esse trabalho contou com o apoio de uma comissão composta por representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Formada por seis membros de diferentes estados, essa comissão teve a participação ativa de Goiás, garantindo ao estado a oportunidade de contribuir diretamente para a análise dos relatórios estaduais e para a construção da nova versão da BNCC.

Enquanto ocorriam diversos eventos e atividades, os membros da Coordenação Estadual da BNCC em Goiás desempenharam um papel fundamental no cenário nacional, representando a educação goiana em diferentes comissões organizadas pelo Ministério da Educação. Essas comissões tinham como objetivo contribuir para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular cada vez mais alinhada às necessidades e à realidade da comunidade educacional brasileira. Uma dessas comissões, já mencionada anteriormente, foi responsável por interpretar e organizar as contribuições vindas dos seminários estaduais. Além disso, Goiás também esteve presente em outras comissões, como as encarregadas da elaboração do Guia de Implementação da BNCC, um



documento que, desde 2017, serve de referência para gestores municipais e estaduais no processo de implementação da Base.

Com o avanço das discussões e aprimoramento do documento, a terceira versão da BNCC foi publicada e enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Posteriormente, o texto passou por um processo de consulta pública, sendo submetido a cinco audiências realizadas em diferentes regiões do Brasil. Essas audiências foram essenciais para coletar sugestões e garantir que a Base refletisse a diversidade educacional do país.

Após esse período de análise e ajustes, o Brasil passou a contar, pela primeira vez, com uma Base Nacional Comum Curricular oficializada. De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 02, de 22 de dezembro de 2017, a BNCC tornou-se um documento normativo, de cumprimento obrigatório, servindo como referência fundamental para a organização das etapas e modalidades da Educação Básica em todo o território nacional.

Com a aprovação da BNCC, os trabalhos nos estados e municípios se intensificaram ainda mais, contando com o suporte contínuo do Ministério da Educação (MEC). Nessa nova fase, o foco passou a ser a implementação da Base, garantindo que todas as etapas necessárias fossem seguidas para sua efetivação no contexto das instituições educacionais. Logo no início de 2018, foram formadas comissões estaduais compostas por representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), responsáveis por estruturar a Equipe de Currículo, cuja atuação é detalhada no capítulo “A Construção do DC-GO – caminhos trilhados”.

Essa equipe foi encarregada de conduzir o primeiro ciclo do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), uma iniciativa do MEC voltada à concretização da Base nos estados. Durante todo o ano de 2018, o principal objetivo do grupo foi aprofundar os estudos sobre a BNCC e, com base nessas diretrizes, elaborar o Documento Curricular para Goiás (DC-GO). Esse processo envolveu um amplo diálogo com profissionais da educação em todas as etapas de ensino, garantindo que o currículo estadual refletisse as especificidades e necessidades da rede educacional goiana.

O resgate histórico das ações realizadas em Goiás e da participação de seus representantes, tanto no estado quanto em âmbito nacional, ao longo dos três anos de mobilização, elaboração e implementação da BNCC, é fundamental para compreender a dimensão participativa e inclusiva desse processo. A atuação intensa da comunidade educacional goiana, presente em todos os 246 municípios, possibilitou um

aprofundamento no estudo das propostas da BNCC, incentivando a reflexão e o engajamento dos profissionais da educação.

### **3.2 Estrutura do documento curricular para Goiás**

A organização do Documento Curricular para Goiás (DC-GO) segue a estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mantendo a Educação Infantil fundamentada nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, nos campos de experiências e nos objetivos de aprendizagem. Já o Ensino Fundamental é estruturado em áreas do conhecimento, como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, além dos componentes curriculares, incluindo Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia.

Assim como a BNCC, o DC-GO também se baseia nas dez competências gerais que orientam todas as etapas da Educação Básica. Essas competências abrangem todas as áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, garantindo uma formação integral dos estudantes. Além disso, essas diretrizes possibilitam a conexão entre os direitos de aprendizagem da Educação Infantil e as competências específicas de cada área e componente curricular.

As competências gerais não apenas estruturam o currículo, mas também servem de base para os objetivos de aprendizagem, desenvolvimento e habilidades previstas no documento. Elas articulam os diferentes aspectos do ensino, promovendo uma educação alinhada às necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade.

A seguir, “serão apresentadas essas competências, destacando seu papel essencial na formação dos estudantes ao longo da Educação Básica” (DC GO – GO, 2020, p. 43):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em

diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Ao estabelecer um diálogo com a BNCC, o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) mantém sua estrutura organizacional alinhada ao documento nacional, mas também vai além ao incorporar elementos específicos do contexto goiano. Seu grande diferencial está na forma como as habilidades e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são adaptados à realidade do estado, garantindo uma abordagem mais próxima das necessidades locais.

A participação dos redatores e profissionais da educação de Goiás na construção do DC-GO permitiu que o documento refletisse as particularidades sociais, culturais e geográficas do estado. Esse olhar regionalizado se destaca ao valorizar a identidade goiana, conhecida como Goianidade, e ao integrá-la de maneira significativa em todas as etapas da Educação Básica, nas diferentes áreas do conhecimento e nos componentes curriculares, tornando o ensino mais representativo e contextualizado.

Ao explorar o Documento Curricular para Goiás (DC-GO), é possível compreender os marcos legais que sustentam sua estrutura, fornecendo uma base para

aprofundar o conhecimento sobre as diretrizes que orientam sua construção. A leitura desse documento aponta para diversas fontes de pesquisa essenciais para entender melhor a legislação educacional que o fundamenta. Assim, o DC-GO não se apresenta de maneira isolada, mas sim como parte integrante de um conjunto de normativas que regulam a elaboração dos currículos escolares.

Além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há uma série de leis e diretrizes que influenciam diretamente o processo de construção curricular, garantindo que ele esteja alinhado às exigências legais da educação brasileira. Entre esses referenciais, destaca-se a definição de currículo estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB), que o concebem como um conjunto de práticas voltadas à produção, circulação e apropriação de significados no contexto social. Dessa forma, o currículo tem um papel essencial na formação das identidades culturais e sociais dos estudantes.

O currículo, segundo essa perspectiva, vai além da simples organização de conteúdos, tornando-se um instrumento poderoso para a construção da identidade dos alunos. Ele não se limita à transmissão de conhecimento, mas envolve processos contínuos de criação, recriação e até mesmo de contestação e inovação, refletindo a dinamicidade da educação. Esse entendimento reforça a importância do currículo como um espaço de interação e transformação dentro do ambiente escolar.

Para Tomaz Tadeu da Silva (1996), o currículo não é um simples conjunto neutro de conteúdos a serem ensinados, mas um dispositivo cultural e político que participa ativamente da formação de identidades. Ele enfatiza que as escolhas curriculares estão sempre ligadas a relações de poder e a disputas em torno de quais saberes são legitimados e quais são marginalizados. Nessa visão, o currículo é também um campo de produção de significados, onde se constroem representações de mundo, de cultura e de sujeito.

Já para José Gimeno Sacristán (1999), o currículo deve ser entendido como um projeto cultural e educacional que se concretiza nas práticas escolares. Ele o vê como um conjunto de decisões e mediações pedagógicas que articulam finalidades, conteúdos, métodos e avaliação. Sacristán destaca que o currículo não se limita a um documento oficial ou a uma prescrição legal, mas envolve o currículo prescrito, o currículo ensinado e o currículo aprendido, sendo atravessado por tensões e poderes instáveis que refletem a própria dinâmica social.

Ao integrar essas perspectivas, compreende-se o currículo como uma construção social, histórica e política, que não apenas transmite conhecimentos, mas também forma valores, comportamentos e identidades, estando em constante disputa e transformação.

Portanto, o currículo é um documento em constante evolução, que ganha vida e se materializa nas práticas pedagógicas do dia a dia nas escolas. Sua aplicação efetiva depende da participação ativa dos educadores, que, ao trabalharem com ele, promovem experiências significativas de aprendizagem. Dessa maneira, o DC-GO se consolida como um instrumento vivo, flexível e capaz de se adaptar às demandas educacionais e sociais do contexto goiano.

O Documento Curricular para Goiás (DC-GO) apresenta uma abordagem detalhada das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, evidenciando as especificidades de cada uma. Seus textos explicam as particularidades dessas fases educacionais, destacando a conexão entre as competências gerais e específicas de cada área do conhecimento e componente curricular. Além disso, o documento chama atenção para os momentos de transição entre as etapas de ensino, buscando garantir um processo contínuo e coerente de aprendizagem.

De maneira ampla, o DC-GO tem o papel de aproximar a legislação curricular nacional das particularidades do ensino goiano. Ele se apresenta como uma referência essencial para gestores estaduais, municipais e escolares, assim como para os profissionais da educação em geral, auxiliando na elaboração e revisão de suas práticas pedagógicas. Dessa forma, o documento serve como um guia para a construção de propostas pedagógicas alinhadas às diretrizes educacionais e às demandas da sociedade.

Figura 2 - Legislação curricular vigente



Fonte: (DC GO – GO, 2020, p. 45).

O Documento Curricular para Goiás (DC-GO) é composto por três volumes distintos, cada um dedicado a uma etapa específica da educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais. Essa divisão tem como objetivo garantir uma organização clara e coerente, possibilitando um aprofundamento detalhado sobre cada fase do ensino.

Cada um desses volumes segue uma estrutura organizada, abordando as diretrizes pedagógicas e os fundamentos específicos de cada etapa educacional. Dessa maneira, o DC-GO facilita a compreensão dos princípios curriculares e orienta os profissionais da educação na implementação das práticas pedagógicas adequadas para cada nível de ensino.

### **3.3. Variação linguística: o que dizem a BNCC e o DCGO**

No Ensino Fundamental, a área de Linguagens engloba as disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. O que conecta esses componentes é a variedade de linguagens presentes neles, como a verbal (seja oral, escrita ou visual-motora, como a Libras), a corporal, a visual, a sonora e, mais recentemente, a digital. Essas diversas formas de expressão fazem parte das atividades diárias, das interações sociais e das múltiplas maneiras de comunicação entre as pessoas.

Nesse sentido, a escola e os professores têm um papel fundamental, ao dar novos significados às experiências vividas pelas crianças na Educação Infantil, associadas a campos como "Traços, Sons, Cores e Formas" e "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação". No Ensino Fundamental, essas experiências são ampliadas para abranger outros contextos da vida humana. Além disso, cabe à escola garantir que os alunos participem de diferentes práticas de linguagem, possibilitando a compreensão do sistema semiótico em sua totalidade, incluindo práticas verbais (orais e escritas), não verbais (como gestos, expressões corporais, visuais e musicais) e multimodais, que ocorrem nos momentos de ação e interação.

Sob essa perspectiva, ao aprender a ler e escrever, o estudante amplia suas possibilidades de adquirir conhecimento em diversas áreas e disciplinas, tornando-se parte da cultura letrada e participando de diferentes atividades com maior autonomia e protagonismo.

Vale ressaltar que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 e que serve de referência para este documento, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares consideram as práticas culturais contemporâneas voltadas ao universo infantil. Nos dois primeiros anos, o foco das atividades pedagógicas deve estar no processo de alfabetização, já que a habilidade de ler e escrever expande significativamente as oportunidades de aprendizagem.

Nos anos finais, devido à necessidade de aprofundar conceitos e estimular a reflexão crítica dos alunos sobre os conteúdos da área e de cada disciplina, as práticas de linguagem são ampliadas. Isso contribui para o desenvolvimento da capacidade de abstração, possibilitando práticas mais estruturadas, como a formulação de perguntas, a seleção e organização de informações, a análise de dados e a apresentação de descobertas e conclusões.

Os documentos curriculares oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecem a importância da variação linguística e propõem seu ensino como uma forma de valorizar a diversidade cultural e combater o preconceito linguístico. De acordo com a BNCC, o ensino de Língua Portuguesa deve incluir tanto a norma padrão quanto as diversas variedades linguísticas, estimulando nos estudantes uma consciência sociolinguística.

A BNCC destaca que o ensino da variação linguística deve possibilitar aos alunos a compreensão das diferenças entre a língua falada e escrita e daquelas que decorrem de seu uso conforme o contexto. Além disso, enfatiza a necessidade de combater a discriminação linguística, assegurando que os estudantes se reconheçam como falantes legítimos da língua portuguesa, independentemente da variedade linguística que utilizam.

Os Livros Didáticos nem sempre abordam esse tema com o mesmo nível de detalhamento e sensibilidade propostos pela BNCC. Em muitos casos, o foco recai sobre a norma padrão, deixando em segundo plano as variações linguísticas e sua relevância na construção da identidade dos falantes. Essa abordagem pode levar à marginalização de determinados modos de falar e contribuir para preconceitos linguísticos, contrariando a orientação da BNCC (com suas limitações) de valorizar a diversidade da língua.

Diante disso, o capítulo 5 deste trabalho discutirá mais a fundo essa questão, analisando como a variação linguística e a oralidade são tratadas nos materiais didáticos. Serão examinados exemplos de abordagens presentes nos livros e sua correspondência com as diretrizes da BNCC, a fim de identificar avanços, lacunas e possíveis caminhos para um ensino mais inclusivo e alinhado com as orientações do documento oficial.

Figura 3 - Competências de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

Quadro 22 - Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	
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.
2	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4	Compreender o fenômeno da <b>variação</b> linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: BNCC (2017, p 85).

Figura 4 - Habilidades em Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Oralidade	Relato oral/Registro formal e informal	(GO-EF15LP22) Reconhecer que o uso da linguagem formal ou da informal depende da situação de uso: uma conversa entre amigos, aula, entrevista, entre outras.
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Oralidade	Relato oral/Registro formal e informal	(GO-EF15LP23) Explorar as características de registro de uma situação discursiva oral, concebendo-a como linguagem formal e/ou informal.
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Oralidade	Forma de composição de gêneros orais	(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversa espontânea, conversa telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Oralidade	<b>Variação</b> linguística	(EF35LP11-A) Ouvir gravações, canções, textos falados de autores goianos, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala. (EF35LP11-B) Respeitar e valorizar as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografiação)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF35LP12-A) Pesquisar palavras desconhecidas em dicionário (online e impresso), buscando o significado. (EF35LP12) Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografiação)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF04LP01-A) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares diretas (P, B, F, V, T, D) e contextuais (R/RR, M/N, NH).
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografiação)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF04LP02-A) Compreender que na escrita o ditongo é preservado e na fala pode ser reduzido (processo fonológico de monotongação), por exemplo: peixe (peixe); faixa (facha) e pouco (poco). (EF04LP02) Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografiação)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF35LP13-A) Identificar palavras com h inicial que não representa fonema, nos gêneros em estudo. (EF35LP13-B) Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares.
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografiação)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissemia	(EF04LP03) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta.
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Ortografiação)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação	(EF04LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).

Fonte: BNCC (2017, p 353).



Por outro lado, o DC-GO valoriza os elementos culturais goianos em diferentes componentes curriculares, mas não aplica esse mesmo princípio ao ensino de Língua Portuguesa. Observa-se, então, uma incoerência que precisa ser corrigida para que o documento realmente vá além da BNCC e promova um ensino que reconheça e valorize a identidade goiana em todas as áreas do conhecimento, especialmente na Língua Portuguesa, essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos.

A inclusão de elementos da cultura, das tradições, dos costumes e da diversidade linguística, por meio de gêneros como verbetes de dicionário com regionalismos goianos, narrativas orais típicas, cantigas de roda e outras expressões culturais, fortaleceria o ensino da língua materna. Essa abordagem ampliaria o conhecimento sobre as particularidades do estado de Goiás e reforçaria o sentimento de pertencimento linguístico e cultural dos estudantes.

Para compreender a contribuição dos documentos oficiais para a transformação do caráter da disciplina da Língua Portuguesa no Brasil, é importante fazer uma digressão, o que será exposto no tópico seguinte.

### **3.4. Um retorno aos primórdios da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil**

Entre os séculos XVI e XVIII, a educação na colônia brasileira estava alinhada à política de Portugal, que visava ao lucro. Embora a catequese e a instrução dos indígenas fossem mencionadas nas diretrizes, a administração incluía poucos sacerdotes e altos funcionários. Além dos mosteiros e catedrais, Coimbra e Lisboa eram centros de ensino.

Em 1456, foi criada em Évora a primeira escola portuguesa voltada ao ensino da gramática latina e da escrita para a nobreza local. No século XVI, o interesse pelos estudos cresceu, impulsionado pelo patriotismo e pela valorização da Língua Portuguesa. Nesse período, surgiram as primeiras gramáticas e catecismos, como os de João de Barros e Frei João Soares, de 1539, e a "Cartinha" de Diogo de Ortiz Vilhegas, de 1504. Essas obras foram, provavelmente, utilizadas nos primeiros colégios do Brasil, na Bahia e em São Vicente.

Nesse meio tempo, os jesuítas assumiram a missão educativa, incluindo filhos de colonos, mamelucos, órfãos e descendentes de lideranças locais. Manuel da Nóbrega idealizou espaços para esse ensino. O desafio era grande, pois, até meados do século XVI,

o analfabetismo era comum em Portugal, alcançando desde as camadas populares até a alta nobreza e a própria família real.

A Coroa passou a apoiar a adoção de uma língua geral para a comunicação com os indígenas, pois isso eliminava a barreira imposta pela diversidade linguística, facilitando tanto a conversão religiosa quanto a introdução do modelo europeu de trabalho, situação semelhante ocorreu na América espanhola, onde algumas línguas indígenas foram selecionadas como meio de comunicação oficial.

Embora o número exato de línguas faladas no continente americano na chegada dos europeus seja incerto, Rodrigues (1993), baseado em Fernão Cardim (1584), estima que, no Brasil, existiam cerca de 1175 línguas faladas por aproximadamente cinco milhões de indígenas. Atualmente, restam apenas cerca de 180 línguas, faladas por uma população indígena entre 250.000 e 500.000 pessoas.

A educação seguia padrões europeus e, na prática, excluía os indígenas, possivelmente por serem considerados incapazes de assimilá-la. Com recursos humanos limitados, o ensino foi concentrado em grupos estratégicos: os filhos dos colonos foram priorizados em relação aos indígenas, e a formação de sacerdotes teve mais destaque do que a instrução de leigos. O aprendizado começava com a alfabetização e evoluía para a gramática latina, retórica e poética.

Dessa forma, os colégios jesuíticos formaram a elite colonial, oferecendo ensino aos descendentes de colonizadores, enquanto os indígenas recebiam apenas a catequese. Ao serem expulsos, por razões não diretamente ligadas ao ensino que ofereciam no Brasil, os jesuítas administravam uma ampla estrutura, incluindo residências, missões, colégios, seminários e escolas de alfabetização.

A expulsão dos jesuítas teve grande impacto, pois encerrou abruptamente um sistema educacional que perdurou por quase dois séculos. No entanto, a transição não ocorreu de maneira uniforme em todas as Capitanias. Dois séculos depois, durante o governo de Pombal, o Português se firmou como a língua oficial do Império, concretizando o ideal dos primeiros gramáticos de unir língua e nação. Esse período também marcou a realização, de forma inédita na história de Portugal, do princípio defendido por Nebrija em 1492.

Ao extinguir o ensino jesuítico, Pombal reconhecia os desafios dessa mudança e a necessidade de substituí-lo rapidamente. Assim, o Alvará Régio de 1759 instituiu as aulas régias de latim, grego e retórica, adotando o método dos oratorianos, consolidado no *Novo Método de Gramática Latina*, essa medida representou o primeiro passo para a

modernização pedagógica e a afirmação do Estado na educação, culminando na reforma universitária de 1772 e visava garantir a continuidade do ensino, ameaçada pela expulsão dos jesuítas.

A *Carta Primeira do Verdadeiro Método* (1746) afirmava que a gramática era essencial para a fala e a escrita corretas, pois, embora a língua fosse adquirida naturalmente, o domínio formal exigia estudo.

No Brasil, a reforma educacional enfrentou dificuldades semelhantes às de Portugal, devido à falta de planejamento para sua implementação. O Diretório proibiu o uso das línguas indígenas e gerais, impondo o Português como idioma oficial. Foram criadas escolas separadas para meninos e meninas, ensinando leitura, cálculo e doutrina cristã, mas, no caso das meninas, o aprendizado de números foi substituído por atividades manuais, como costura e renda. Além disso, havia escassez de docentes qualificados e de livros, que precisavam ser reutilizados, mesmo quando proibidos, como a *Arte* do Pe. Manuel Álvares e a *Prosódia* de Bento Pereira. Os padres, por possuírem colégios e seminários bem estruturados, acumulavam vastas bibliotecas, financiadas pelas rendas de suas fazendas.

Com a expulsão dos jesuítas, suas bibliotecas foram confiscadas, prejudicando o acesso ao conhecimento. No ensino do Português, ainda se utilizavam as gramáticas de João de Barros e Argote, até que, em 1770, o Alvará Régio tornou oficial a *Gramática* de Antônio José dos Reis Lobato, amplamente adotada no Brasil e reeditada após a criação da Tipografia Régia com D. João VI. Assim, a gramática do Português passou a ser ensinada ao lado da gramática latina, mantendo-se a retórica.

Nos primeiros anos do Império, o ensino secundário era desorganizado e seguia o modelo das aulas régias estabelecido por Pombal no século XVIII. Essas aulas, que deveriam chegar a cem, abrangiam disciplinas como latim, comércio, geometria, francês, retórica e filosofia. Com o tempo, foram reduzidas e extintas em 1857, devido à falta de abrangência para os exames preparatórios e à dificuldade de deslocamento dos alunos entre as residências dos professores. Assim, passaram a ser frequentadas principalmente por aqueles sem condições de ingressar no ensino superior, mas que buscavam alguma instrução.

Durante a primeira metade do século XIX, o governo priorizou a formação da elite dirigente, concentrando esforços no ensino secundário e superior, enquanto pouco foi feito pelo ensino primário e técnico-comercial. O modelo educacional adotado no Brasil foi inspirado na França, que, após o fracasso das Escolas Centrais, restaurou as escolas

do *Ancien Régime*, priorizando letras clássicas, línguas modernas, ciências e história. O currículo, organizado em oito séries, enfatizava o estudo do latim e do grego, enquanto a gramática nacional era limitada às duas primeiras séries, mantendo a tradição da gramática e da retórica.

Em 1857, um decreto reformulou o ensino da língua portuguesa, que passou a incluir gramática, leitura, recitação e ortografia. O livro de Cirilo Dilermando da Silveira foi adotado inicialmente, seguido pela *Gramática Portuguesa*, de Manuel Olímpio Rodrigues da Costa, para o primeiro ano, e pela *Gramática*, de Teófilo Braga, para o segundo. A reforma de 1882 introduziu a gramática de Júlio Ribeiro no segundo ano, afastando-se da influência da gramática geral.

O Colégio representou a primeira tentativa de estruturar o ensino regular no país, servindo de modelo para outras instituições. Com a chegada da República, a educação ganhou relevância devido ao crescimento da classe média urbana e ao início da industrialização. A escolarização tornou-se um meio de distinção social, e surgiram escolas públicas, privadas e confessionais inspiradas em modelos europeus. Nesse período, começaram a se difundir os ideais da pedagogia científica, da Escola Nova e da democratização do ensino. Isso demandava a reorganização das escolas e a capacitação dos professores, reforçando a ideia de que ensinar exigia primeiro, aprender a ensinar.

A renovação escolar exigia métodos modernos e infraestrutura adequada, levando à criação das escolas normais, com materiais didáticos importados dos Estados Unidos. Em São Paulo, foi fundada a instituição que se tornaria a Escola Normal Caetano de Campos, onde se aplicava o método intuitivo, baseado na educação liberal. Em 1910, a crescente demanda resultou na criação da Escola Normal do Brás, e, em 1920, já existiam vinte dessas escolas no Estado.

Inicialmente, o Colégio sofreu forte influência das ideias positivistas do Ministro da Educação, que defendia que a escola deveria formar indivíduos fortes, tanto moral quanto fisicamente (Almeida, 2000, p. 304). O positivismo, introduzido no Brasil em meados do século XIX, ganhou popularidade entre os jovens militares, que, devido à falta de oposição intelectual, conquistaram prestígio e influência dentro do Exército. Essas ideias refletiam as preocupações da época, marcadas pela Abolição e pela Proclamação da República.

A reforma educacional conduzida por Benjamin Constant estabeleceu a laicidade e a liberdade de ensino como princípios fundamentais, além da gratuidade do ensino primário. Durante o Império, a educação religiosa católica era obrigatória, mas com a

separação entre Igreja e Estado, essa exigência foi abolida, sendo reintroduzida na Constituição de 1934, de forma facultativa e multiconfessional. A gratuidade do ensino já estava prevista na Constituição de 1824, mas a de 1891 não a mencionava, transferindo essa responsabilidade para os Estados. Esse princípio voltou a ser reafirmado na Constituição de 1934, juntamente com a obrigatoriedade de frequência escolar.

A disciplina de Português foi alvo de diversas reformulações ao longo do tempo: em 1895, seu ensino foi restrito aos três primeiros anos do curso secundário; em 1898, foi ampliado para seis anos, com carga horária aumentada; em 1899, teve carga reduzida e foi limitada aos quatro primeiros anos, enquanto a literatura ficou para os últimos dois. Reformas posteriores, como a de 1925, elevaram novamente a carga horária e consolidaram o ensino da língua portuguesa, dando maior ênfase à leitura, redação e gramática.

Os professores da época tinham forte influência na produção de livros didáticos, com muitas de suas anotações organizadas e publicadas como material de ensino. Entre os autores mais relevantes estavam João Ribeiro, Sílvio Romero, Antenor Nascentes e Eduardo Carlos Pereira, cujo livro de gramática chegou a mais de cem edições. Quanto aos livros de redação, eles enfatizavam a reprodução de textos em vez do desenvolvimento criativo e argumentativo dos alunos, seguindo um modelo tradicional que privilegiava a memorização e a cópia como técnicas de aprendizado.

No Império, o foco era formar a elite dirigente, levando à criação do Colégio Pedro II. Como os alunos já dominavam a norma culta, o ensino de português se limitava à gramática e retórica, valorizando a oratória. O latim manteve prestígio, mas perdeu espaço para a literatura nacional e a língua portuguesa, até ser removido do currículo. Até 1869, o ensino de português era secundário, mas sua importância cresceu à medida que o acesso à escola se ampliava.

Na Primeira República, houve esforços para modernizar o ensino, ampliando a carga horária de ciências, matemática, português, geografia, história do Brasil e literatura. O currículo do Colégio Pedro II tornou-se referência nacional, favorecendo o uso de gramáticas de autores brasileiros e a adoção da *Seleção Literária*, posteriormente substituída pela *Antologia Nacional*, amplamente editada.

O currículo do Colégio Pedro II depois de oficializado, passou a servir como referência para todo o país. Essa centralização favorece a ampla adoção de gramáticas escritas por autores brasileiros, bem como da *Seleção Literária*, posteriormente substituída pela *Antologia Nacional*.

Desse modo, a história nos mostrou que o ensino da Língua Portuguesa sempre refletiu as condições sociais, políticas e econômicas de cada época. Desse modo, para entender a educação atual e promover melhorias, é essencial conhecer o passado, pois nenhuma civilização pode ser compreendida sem a análise de sua trajetória histórica.

Essa trajetória teve real impacto nos documentos curriculares até os dias atuais que apresentam distintas concepções sobre sujeito, linguagem e conhecimento, tanto na introdução geral quanto na seção específica de língua portuguesa. Enquanto a introdução geral não enfatiza a teoria da comunicação, a seção dedicada à língua portuguesa adota uma abordagem funcional da linguagem, combinada com fundamentos racionalistas que estabelecem uma relação entre pensamento e linguagem.

Durante a década de 1970, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil passou por transformações influenciadas por diversos fatores e pela interpretação da Lei nº 5.692/71, que reestruturou o currículo do Ensino Fundamental. Essas mudanças refletiram um cenário diversificado, no qual concepções tradicionais da gramática coexistiam com estudos linguísticos modernos e teorias comunicativas.

A nova legislação redefiniu conceitos como disciplina, matéria e área de estudos, resultando em diferentes visões sobre o ensino de Língua Portuguesa. Alguns setores, por sua vez, como os responsáveis pela produção de materiais didáticos, adotaram a nomenclatura “comunicação e expressão” com um viés pragmático alinhado ao regime militar, a academia e órgãos oficiais seguiram perspectivas construtivistas e funcionalistas.

A análise dos documentos curriculares desse período mostra que a formulação dessas diretrizes não resultou apenas da aplicação direta de conhecimentos científicos, mas também de discursos institucionais próprios, nos quais diferentes perspectivas e disputas de sentido coexistiam. Esses documentos, em vez de serem prescrições rígidas, atuavam como instrumentos que regulavam o ensino ao mesmo tempo em que possibilitavam novas interpretações.

No capítulo 4, será apresentado o percurso metodológico desta pesquisa, que consiste na análise do Livro Didático Teláris de Língua Portuguesa, levando em conta o perfil social da escola onde ele é adotado. Para isso, foram definidos critérios para a seleção do corpus, assegurando que os materiais escolhidos representem fielmente a realidade escolar. Ainda, foram estabelecidas as etapas do estudo, incluindo a revisão bibliográfica, a investigação dos conteúdos do livro didático e a comparação com as

orientações da BNCC, com o objetivo de identificar se e de que maneira a variação linguística é trabalhada no livro didático.

## **CAPÍTULO 4**

### **PERCURSO METODOLÓGICO**

O percurso metodológico desta pesquisa envolve a análise do Livro Didático Teláris de Língua Portuguesa, considerando o perfil social da escola em que ele é utilizado. Para isso, foram estabelecidos critérios para a composição do *corpus*, garantindo a seleção de seções voltadas ao tratamento dispensado à variação linguística.

#### **4.1 O Livro Didático Teláris de Língua Portuguesa**

A coleção *Teláris Essencial*, das autoras Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, foi desenvolvida para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e publicada pela Editora Ática no PNLD 2024. A proposta é estimular o desenvolvimento integral dos estudantes, valorizando as culturas juvenis e utilizando os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) para conectar os interesses dos jovens às diferentes áreas do conhecimento no componente curricular de Língua Portuguesa. Atende do 6º ao 9º ano escolar. O manual do professor também será analisado no decorrer deste capítulo, com o objetivo de verificar como ele fornece orientações pedagógicas acerca da variação linguística

##### **4.1.1 Histórico**

A coleção Teláris Essencial – Língua Portuguesa, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), é fruto do trabalho das autoras Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. Publicada pela Editora Ática, essa coleção foi aprovada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2024, evidenciando seu alinhamento às diretrizes educacionais nacionais.

Edições anteriores, como a de 2015, intitulada "Projeto Teláris Português", já eram utilizadas nos anos finais do Ensino Fundamental. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), houve uma reformulação para atender às novas exigências educacionais, resultando na versão Teláris Essencial – Língua Portuguesa, alinhada às competências e habilidades previstas na BNCC.

A obra utiliza os gêneros textuais como eixo estruturador, permitindo que a língua seja estudada em situações reais de uso. As atividades são elaboradas visando estimular



os estudantes a aplicarem os conhecimentos adquiridos em situações reais, buscando promover a integração, empatia e valorização da cultura de paz.

Além disso, a coleção se propõe a abordar a diversidade da Língua Portuguesa, usando exemplos de diferentes variantes regionais e culturais, e apresentando exemplos de situações comunicativas reais. A obra integra recursos digitais e multimídia, como atividades interativas, vídeos e áudios, tornando o aprendizado mais dinâmico e atrativo para os alunos.

#### 4.1.2 Autoras

No que diz respeito à formação acadêmica das autoras, consta que Ana Trinconi é Mestra em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Bacharela e licenciada em Letras pela USP. Licenciada em Pedagogia pela Unifai-SP. Especialista em “Práticas da Leitura na Sociedade da Informação” pelo Instituto de Estudos Avançados da USP. Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental nas redes particular, municipal e estadual de São Paulo

Terezinha Bertin é Mestra em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-graduada em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Licenciada em Letras pela USP. Atuou como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental na rede municipal e de Ensino Médio na rede estadual de São Paulo. Atuou como professora universitária. Assessora e palestrante em escolas das redes pública e particular, especialmente na área de práticas e metodologias para o ensino de língua portuguesa.

Vera Marchezi é Mestra em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciada em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp – Araraquara, SP). Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental nas redes municipal e particular de São Paulo.

#### 4.1.3 Perfil do livro

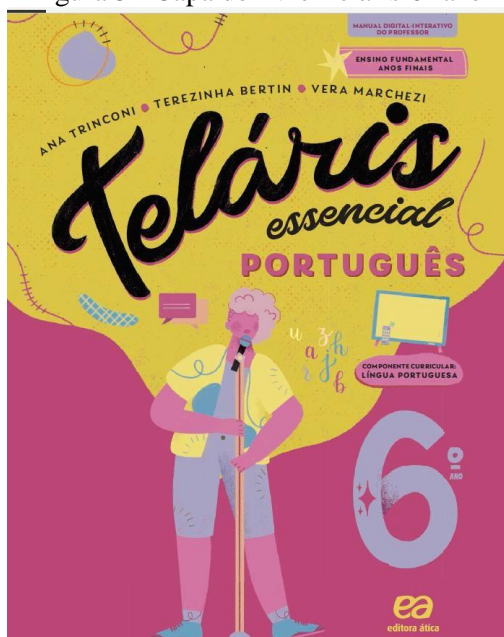
O livro busca promover, nos alunos, o desenvolvimento das competências de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, em consonância com os conceitos teóricos

e práticos apresentados por Geraldi (1997). Tais fundamentos se materializam nas práticas linguageiras — eixos do ensino de Língua Portuguesa — que englobam oralidade, leitura, interpretação textual, produção textual e análise linguística. A seleção dos conteúdos envolve textos de diferentes gêneros, como narrativos, informativos, poéticos e jornalísticos, para estimular a interpretação e a criticidade dos estudantes. Além disso, apresenta atividades que contemplam o ensino da gramática contextualizada. As regras não são trabalhadas isoladamente, de modo que as explicações e exercícios buscam mostrar como a norma culta e a variação linguística se aplicam ao cotidiano dos falantes, para que os alunos entendam que a linguagem é um fenômeno dinâmico, em consonância com as múltiplas formas de expressão presentes na sociedade.

A obra apresenta propostas interdisciplinares e temas transversais, como cidadania, meio ambiente e diversidade cultural. Por vezes, relaciona a Língua Portuguesa a outras áreas do conhecimento e à realidade dos estudantes. Propõe atividades para estimular a produção de textos diversos, incentivando assim os alunos a escreverem com autonomia.

Também explora recursos visuais, como ilustrações, infográficos e diagramas, para auxiliar na compreensão dos conteúdos. As edições do livro Teláris incluem materiais complementares, como plataformas digitais e códigos QR, permitindo o acesso a vídeos e conteúdos interativos, para o ensino ser mais acessível e atrativo ao aluno. Abaixo, está disponibilizada a capa do livro, seguida por algumas considerações.

Figura 5 - Capa do livro Teláris 6º ano



Fonte: Teláris (capa).

A capa do livro didático de Língua Portuguesa Teláris, para o 6º ano apresenta um design vibrante e convidativo, com as cores rosa e amarelo predominando na composição. Essas cores têm um tom alegre e dinâmico, buscando captar a atenção dos alunos e transmitir a ideia de que o aprendizado da Língua Portuguesa pode ser envolvente e estimulante. O fundo mescla tonalidades suaves e intensas, criando um contraste harmonioso que destaca os elementos principais da ilustração.

No centro da capa, há a imagem de uma menina cantando, simbolizando a oralidade, a musicalidade e a expressividade, que são aspectos fundamentais no ensino da Língua Portuguesa. Seu rosto transmite entusiasmo e emoção ao cantar, reforçando a ideia de que a comunicação vai além da escrita, abrangendo também a fala e a interpretação de textos orais. A escolha dessa representação dialoga com o universo dos estudantes, que costumam se identificar com a música como uma forma de expressão pessoal e social.

Ao redor da menina, estão presentes elementos gráficos que remetem à linguagem, como letras flutuantes e coloridas que se misturam com palavras ou balões de fala e uma tela de televisão com ícones de conexão no controle remoto, sugerindo a interação entre diferentes formas de comunicação. Esses detalhes reforçam a interdisciplinaridade, demonstrando como a Língua Portuguesa se conecta a outras áreas do conhecimento, como a arte e a cultura. A composição visual busca ser acessível e instigante, despertando a curiosidade dos alunos para os conteúdos abordados no livro.

O título do livro, o nome dos autores e da editora aparecem em fontes modernas e legíveis, harmonizando-se com o restante do design. A capa, portanto, não apenas ilustra o conteúdo do livro, mas também convida os estudantes a explorarem a riqueza da linguagem de forma interativa e prazerosa.

Figura 6 - Sumário do livro Teláris 6º ano - parte I

<b>Sumário</b>	
<b>Parte geral</b>	
<b>Anos Finais – A etapa final do Ensino Fundamental</b>	V
Por uma prática docente significativa	V
<b>A BNCC como documento norteador da Educação Básica</b>	V
<b>Educação integral em foco</b>	VI
A formação de atitudes e valores: temas contemporâneos	VI
O protagonismo do estudante	VII
Culturas juvenis	VIII
Diversidade, empatia e cooperação nas vivências escolares	IX
Iniciação às práticas de pesquisa	X
Pensamento computacional	XI
Conhecer para interagir com o outro e atuar no mundo	XII
<b>O ensino da Língua Portuguesa: fundamentos teórico-metodológicos da coleção</b>	XIII
Gêneros do discurso/ gêneros textuais	XIV
Gêneros literários	XVI
Multissemiase, multiletramentos e interatividade	XVI
Cultura digital e interatividade	XVI
Intertextualidade e interdisciplinaridade	XVII
Dialogicidade e ensino	XVII
Operações cognitivas envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita	XVIII
<b>Práticas de linguagem e eixos de integração</b>	XVIII
Eixo leitura	XVII
Eixo produção de textos	XXI
Eixo oralidade	XXI
Eixo análise linguística/semiótica	XXI
<b>Destaques para as práticas de linguagem</b>	XXI
Leitura inferencial	XXII
Produção de análises críticas, criativas e propositivas	XXIII
Construção de argumentação	XXIII
Sequências didáticas de conteúdos	XXIV
<b>Avaliação e processo de ensino e aprendizagem</b>	XXIV
Avaliação diagnóstica	XXIV
Avaliação processual/formativa	XXV
Avaliação de resultado	XXV
Monitoramento e registro	XXVI
Atendimento de estudantes com defasagens de aprendizagem	XXVII
Avaliações em larga escala	XXVII
<b>Avaliação em Língua Portuguesa</b>	XXVIII
Avaliação em leitura e interpretação de textos	XXVIII
Avaliação em produção de textos	XXVIII
Avaliação e atividades de retextualização ou de reescrita do texto	XXIX
Autoavaliação	XXIX
Avaliação e descritores	XXIX
<b>Organização e estrutura da coleção e dos volumes</b>	XXX
Organização didática da coleção	XXX
Organização dos volumes	XXXI
Seções e boxes	XXXII
Quadros de conteúdos dos volumes	XXXVI
<b>Competências e habilidades da BNCC</b>	XXXVIII
Competências gerais da Educação Básica	XXXIX
Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	XXXIX
Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	XXXIX
Habilidades de Língua Portuguesa	XL
<b>Ampliação de informações para o professor</b>	XLVIII
<b>Parte específica</b>	
<b>Objetivos e justificativas deste volume</b>	L
Unidade 1 – Contar histórias: uma arte antiga	L
Unidade 2 – Narrativas do cotidiano	L
Unidade 3 – Ler e imaginar	LI
Unidade 4 – Da informação ao conhecimento	LI
Unidade 5 – Conhecimento científico, informação e ação	LI
Unidade 6 – Notícias: fragmentos da realidade	LI
Unidade 7 – Opiniões em jogo	LII
Unidade 8 – Propaganda: uma forma de convencer	LII
<b>Proposta de planejamento e cronograma para a utilização deste volume</b>	LIV
<b>Referências bibliográficas comentadas</b>	LV

Fonte: Teláris (2024, p.4).



Figura 7 - Sumário do livro Teláris 6º ano - parte II

Sumário	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ponto de partida</b> ..... 10</li> <li>Introdução ..... 16</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Variedades linguísticas ..... 46</li> <li>Outro texto do mesmo gênero ..... 47</li> <li>Conto popular em verso: <i>O jumento e o boi em cordel</i>, João Bosco Bezerra Bonfim ..... 47</li> <li>Produção de texto ..... 49</li> <li>Criação de nova versão de conto popular ..... 49</li> <li>Interatividade ..... 50</li> <li>Audiobook de contos populares ..... 50</li> <li>Autoavaliação ..... 51</li> </ul>
<b>Unidade 1</b>	
<b>Contar histórias: uma arte antiga</b> ..... 22	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Conto popular ..... 24</li> <li>Leitura: <i>História de Trancoso</i>, Joel Rufino dos Santos ..... 24</li> <li>Interpretação do texto ..... 27</li> <li>Compreensão inicial ..... 27</li> <li>Linguagem e construção do texto ..... 28</li> <li>Prática de oralidade ..... 33</li> <li>Conversa em jogo ..... 33</li> <li>As aparências enganam ..... 33</li> <li>Dramatização ..... 33</li> <li>Conexões ..... 34</li> <li>Outras linguagens: Xilogravuras no cordel ..... 34</li> <li>Cordel ..... 34</li> <li>Língua: usos e reflexão ..... 37</li> <li>Variedades linguísticas ..... 37</li> <li>A língua portuguesa no Brasil ..... 38</li> <li>Outros desafios da língua ..... 43</li> <li>Ortografia ..... 43</li> <li>Conhecimento e ação ..... 46</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Variedades linguísticas ..... 46</li> <li>Outro texto do mesmo gênero ..... 47</li> <li>Conto popular em verso: <i>O jumento e o boi em cordel</i>, João Bosco Bezerra Bonfim ..... 47</li> <li>Produção de texto ..... 49</li> <li>Criação de nova versão de conto popular ..... 49</li> <li>Interatividade ..... 50</li> <li>Audiobook de contos populares ..... 50</li> <li>Autoavaliação ..... 51</li> </ul>
<b>Unidade 2</b>	
<b>Narrativas do cotidiano</b> ..... 52	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Crônica ..... 54</li> <li>Leitura: <i>Conversinha mineira</i>, Fernando Sabino ..... 54</li> <li>Interpretação do texto ..... 56</li> <li>Compreensão inicial ..... 56</li> <li>Linguagem e construção do texto ..... 57</li> <li>Prática de oralidade ..... 59</li> <li>Conversa em jogo ..... 59</li> <li>Conversar é sempre uma forma fácil de comunicação? ..... 59</li> <li>Leitura expressiva ..... 59</li> <li>Conexões ..... 60</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crônica ..... 54</li> <li>Leitura: <i>Conversinha mineira</i>, Fernando Sabino ..... 54</li> <li>Interpretação do texto ..... 56</li> <li>Compreensão inicial ..... 56</li> <li>Linguagem e construção do texto ..... 57</li> <li>Prática de oralidade ..... 59</li> <li>Conversa em jogo ..... 59</li> <li>Conversar é sempre uma forma fácil de comunicação? ..... 59</li> <li>Leitura expressiva ..... 59</li> <li>Conexões ..... 60</li> </ul>

**Ponto de partida**

Nesta seção, você vai verificar que conhecimentos já tem ao iniciar o ano. Isso ajudará o professor a pensar nas necessidades de cada estudante e em estratégias para você e os colegas acompanharem juntos os conteúdos do livro.

**Abertura das unidades**

As imagens da abertura e as questões que as acompanham têm o objetivo de aguçar sua curiosidade e convidar você a explorar os conteúdos da unidade.

**Leitura**

Cada unidade concentra o estudo em um gênero textual, tendo como base o texto proposto em **Leitura**. A **Interpretação do texto** é dividida em dois momentos — **Compreensão inicial** e **Linguagem e construção do texto** — para você desenvolver suas habilidades de leitura. Também pode contar com **Hora de organizar o que estudamos**, um mapa conceitual que vai ajudar você a organizar seus conhecimentos sobre os gêneros estudados.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: Teláris (2024, p.4).

Figura 8 - Sumário do livro Teláris 6º ano – parte III

Outras linguagens:		Leitura: Texto 1: <i>Mistério de amor</i> ,	
Fotografia do cotidiano .....	60	José Paulo Paes .....	82
O jeito mineiro de falar .....	60	Interpretação do texto .....	83
<b>Conhecimento e ação</b> .....	61	Compreensão inicial .....	83
Expressões regionais .....	61	Linguagem e construção do texto .....	83
<b>Língua: usos e reflexão</b> .....	62	<b>Texto 2: <i>Beija-flor</i>, Ana Maria Machado</b> .....	84
Frases .....	62	Interpretação do texto .....	84
Tipos de frase .....	63	Compreensão inicial .....	84
Frase, oração e período .....	66	Linguagem e construção do texto .....	85
Pontuação no período composto .....	69	<b>Outros textos do mesmo gênero</b> .....	86
<b>Outros desafios da língua</b> .....	71	<i>Vento perdido</i> , Pedro Bandeira .....	86
Os sons e as letras .....	71	Os Haicais do Menino Maluquinho,	
<b>Outro texto do mesmo gênero</b> .....	74	Ziraldo .....	86
<i>A máquina da Canabrava</i> , Mario Prata .....	74	<i>Dois trapezistas no ar</i> , Fernando Paixão .....	87
<b>Produção de texto</b> .....	77	<b>Prática de oralidade</b> .....	89
Crônica .....	77	Conversa em jogo .....	89
<b>Autoavaliação</b> .....	79	Leitura: entender, apreciar e discordar .....	89
		Sarau .....	89
		<b>Interatividade</b> .....	91
		<b>Conexões</b> .....	92
		Outras linguagens: Fotografias,	
		poema e poesia .....	92
		<b>Conhecimento e ação</b> .....	93
		Tomada de nota .....	93
		<b>Língua: usos e reflexão</b> .....	94

<b>Unidade 3</b>	
<b>Ler e imaginar</b> .....	80
Poema .....	82

**Prática de oralidade**

Esta seção conta sempre com dois momentos: **Conversa em jogo**, com questões para uma troca de ideias e opiniões sobre assuntos da unidade, e **produção de gêneros orais**, como debate, exposição oral, sarau, entre outras.

**Ponto de checagem**

Este selo indica os momentos em que você realizará atividades que ajudarão o professor a avaliar e acompanhar o desenvolvimento de sua aprendizagem.

5

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

5

Fonte: Teláris (2024, p.5).



Figura 9 - Sumário do livro Teláris 6º ano – parte IV

Recursos expressivos .....	94	Outras linguagens: Grafite .....	115
Linguagem figurada .....	94	Língua: usos e reflexão .....	116
Figuras de linguagem .....	94	Substantivo: usos, funções e variações .....	116
Jogos de palavras .....	96	O substantivo e a unidade de assunto do texto .....	116
Outros desafios da língua .....	98	O substantivo na oração .....	117
Formação de palavras .....	98	Variações do substantivo .....	119
Produção de texto .....	103	O gênero dos substantivos .....	120
Poema .....	103	A flexão de números dos substantivos .....	121
Autoavaliação .....	105	Aumentativo e diminutivo dos substantivos .....	121
<b>Unidade 4</b>		Outros desafios da língua .....	124
<b>Da informação ao conhecimento</b> .....	106	Tonicidade .....	124
Infográfico .....	108	Outro texto do mesmo gênero .....	126
Leitura: <i>Big Five do Cerrado</i> , WWF .....	108	Maiores velocidades: o mais rápido + o mais lento, Nicholas Blechman .....	126
Interpretação do texto .....	109	Produção de texto .....	127
Compreensão inicial .....	109	Infográfico .....	127
Linguagem e construção do texto .....	109	Interatividade .....	129
Prática de oralidade .....	111	Infográfico digital .....	129
Conversa em jogo .....	111	Autoavaliação .....	131
Futuro sem animais? .....	111	<b>Unidade 5</b>	
Exposição oral .....	111	<b>Conhecimento científico, informação e ação</b> .....	132
Conhecimento e ação .....	113	Texto de divulgação científica .....	134
Animais em extinção .....	113		
Conexões .....	115		

**Conexões entre textos, entre conhecimentos**

A seção traz textos em diferentes linguagens, verbais e não verbais, indicando relações entre o texto de leitura e muitos outros e favorecendo, sempre que possível, as relações entre Língua Portuguesa e outras disciplinas.

**Prática de pesquisa**

Este selo chama a atenção para atividades que têm foco nas práticas de pesquisa, possibilitando desenvolver atitudes investigativas sobre um tema e ampliar conhecimentos.

**Outro texto do mesmo gênero**

Esta seção apresenta um ou mais textos do gênero estudado na unidade, para você interpretar, apreciar, ampliar seu repertório e também para ajudar você nas produções textuais.

Fonte: Teláris (2024, p.6).

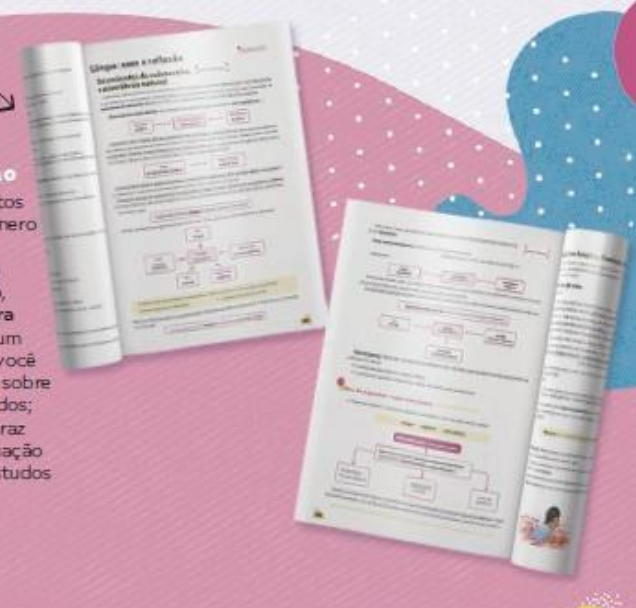
Figura 10 - Sumário do livro Teláris 6º ano – parte V

<b>Leitura: Agordura trans que você não vê, Idec</b> .....	134	<b>Pesquisa aponta caminhos para reduzir o desperdício de alimentos no Brasil, Agência Fapesp</b> .....	156
<b>Interpretação do texto</b> .....	136	<b>Produção de texto</b> .....	158
<b>Compreensão inicial</b> .....	136	Fichas de apoio para a apresentação de pesquisa .....	158
<b>Linguagem e construção do texto</b> .....	137	<b>Interatividade</b> .....	160
<b>Conhecimento e ação</b> .....	139	<b>Vlog científico</b> .....	160
<b>Alimentação e saúde</b> .....	139	<b>Autoavaliação</b> .....	161
<b>Prática de oralidade</b> .....	140		
<b>Conversa em jogo</b> .....	140		
<b>Alimentação mais saudável</b> .....	140		
<b>Discussão em grupo</b> .....	140		
<b>Conexões</b> .....	142		
<b>Outras linguagens: Pintura</b> .....	142		
<b>Textos normativos</b> .....	142		
<b>● Língua: usos e reflexão</b> .....	145		
Determinantes do substantivo e concordância nominal .....	145		
Adjetivo: funções, flexões e outras variações .....	149		
Flexões de gênero e número do adjetivo .....	152		
Outra variação do adjetivo: gradação de intensidade .....	152		
<b>Outros desafios da língua</b> .....	154		
<b>Acentuação I</b> .....	154		
<b>Outro texto do mesmo gênero</b> .....	156		
		<b>Unidade 6</b>	
		<b>Notícias: fragmentos da realidade</b> .....	162
		<b>Notícia</b> .....	164
		<b>Leitura: Fóssil de dinossauro é encontrado no Maranhão, Sabrina Brito</b> .....	164
		<b>Interpretação do texto</b> .....	165
		Compreensão inicial .....	165
		Linguagem e construção do texto .....	166
		<b>Prática de oralidade</b> .....	172
		<b>Conversa em jogo</b> .....	172
		Compartilhar descobertas: o que isso pode significar? .....	172
		<b>Notícia radiofônica</b> .....	172

**● Língua: usos e reflexão**

Nesta seção, você estuda aspectos linguísticos fundamentais do gênero trabalhado na unidade. E ainda encontra: **No dia a dia**, com foco nos usos do português brasileiro, tanto falado quanto escrito; **Hora de organizar o que estudamos**, um mapa conceitual que vai ajudar você a organizar seus conhecimentos sobre os conceitos linguísticos estudados; **Outros desafios da língua**, que traz conteúdos de ortografia, acentuação e outros complementares aos estudos de convenções da escrita.



7

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: Teláris (2024, p.7).

O sumário do livro didático de Língua Portuguesa Teláris estrutura os conteúdos de maneira organizada e progressiva, oferecendo a professores e alunos uma visão ampla do material. Ele é segmentado em unidades ou capítulos que contemplam diferentes



aspectos da língua, incluindo leitura, interpretação de textos, gramática, produção escrita e oralidade. Essa organização permite uma aprendizagem gradual, para que os estudantes avancem de forma estruturada e adquiram habilidades essenciais no domínio da língua.

Dentre as seções de destaque no sumário, as que tratam da variação linguística merecem atenção especial, pois estão distribuídas em diferentes partes do livro tentando fazer o aluno entender que a língua está em constante transformação e é influenciada por diferentes contextos, como idade, localização geográfica e situações comunicativas. De todo modo, o objetivo da pesquisa é demonstrar, também, algumas lacunas deixadas pela obra quando à pedagogia da variação linguística e à própria concepção de variação (ver capítulo 5).

É importante frisar que o livro do 6º ano foi escolhido para análise, em detrimento dos outros da coleção, por ser o único que se dedica ao ensino da variação de forma enfática, uma vez que o tema é omitido das obras do 7º, 8º e 9º anos. Nesse sentido, a coleção Teláris se assemelha ao perfil de outras coleções já analisadas por pesquisas da área, tais como Bruz (2012), Santos (2024), Freitas (2023), Araújo (2023), dentre outros, uma vez que polariza a temática em um livro e, de forma específica, em alguns capítulos desse livro, criando a impressão de que a pedagogia da variação linguística seja, talvez, um assunto esparso e sem diálogo com os demais temas do currículo.

A variação é retomada em seções de análise textual e gramática aplicada. Em muitos casos, os exercícios propõem comparações entre o uso formal e informal da língua, levando os estudantes a refletirem sobre a adequação da linguagem em distintos contextos. O sumário traz a variação linguística não como um tema isolado, mas em algumas situações comunicativas no decorrer dos capítulos.

Também inclui propostas de atividades interativas e projetos para tentar conduzir os alunos a explorarem a diversidade linguística no seu cotidiano. Essas atividades não contemplam a coleta de exemplos reais de variações linguísticas em suas comunidades, o que poderia proporcionar aos alunos uma compreensão mais ampla e respeitosa das múltiplas formas de comunicação.

O livro do 6º ano, assim como todos os demais que compõem a coleção, foi atualizado e reestruturado em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contemplando atividades que propiciam o desenvolvimento das competências gerais e específicas previstas no documento;

A obra apresenta uma proposta de gramática contextualizada, por meio de propostas de atividades de estudo da língua organizadas de forma contextualizada,

permitindo que os estudantes compreendam as regras gramaticais aplicadas em situações reais de comunicação.

Além do foco na Língua Portuguesa, a obra explora outras formas de expressão, como oralidade, intertextualidade e diversas linguagens, ampliando os horizontes dos estudantes. A coleção ainda integra recursos digitais e multimídia, como atividades interativas, vídeos e áudios, tornando o aprendizado mais dinâmico e atrativo para os alunos.

#### 4.1.4 Manual do Professor

O Manual do Professor foi reformulado em formato "U", explicita as competências e habilidades abordadas em cada volume, tornando mais dinâmico o trabalho docente. O Manual do Professor foi reformulado em formato "U", isso geralmente se refere à organização do material dentro do próprio livro. Esse formato significa que o conteúdo do livro do aluno está centralizado no meio das páginas do manual, enquanto as margens ao redor trazem orientações pedagógicas, sugestões metodológicas e respostas para auxiliar o professor no desenvolvimento das aulas.

Esse modelo tenta permitir ao professor facilitar o uso simultâneo do manual e do livro do aluno, permitindo que ele visualize os mesmos conteúdos que os estudantes enquanto acessa explicações e comentários adicionais sem precisar trocar de página constantemente. Dessa forma, o formato "U" torna o material mais prático e dinâmico para o planejamento e a condução das aulas.

Além das respostas e sugestões de abordagem dos conteúdos, o formato "U" pode incluir dicas de aprofundamento, propostas de atividades extras e sugestões de como adaptar as explicações para diferentes níveis de aprendizado. Isso auxilia o professor a diversificar suas estratégias pedagógicas e a atender melhor às necessidades da turma.

Essa reformulação almeja tornar o Manual do Professor mais acessível, organizado e funcional sendo um suporte para tornar as aulas mais planejadas e interativas, ao mesmo tempo em que acompanham o conteúdo ensinado aos alunos.

Sabe-se que o manual do professor é um material pedagógico elaborado para orientar o docente no uso do livro didático em sala de aula. O manual docente Teláris, do 6º ano, apresenta uma estrutura detalhada com sugestões de planejamento, metodologias de ensino e estratégias para adaptar os conteúdos à realidade dos alunos, também contextualiza os temas abordados, destacando os objetivos de aprendizagem previstos na

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e fornece diretrizes para uma abordagem eficiente das competências e habilidades linguísticas.

Conta com uma explicação aprofundada dos conteúdos do livro didático, incluindo análises dos textos propostos, sugestões para explorar os gêneros textuais e explicações sobre conceitos gramaticais. Oferece, ainda, sugestões de perguntas e discussões para estimular a participação dos estudantes, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da argumentação o que pode facilitar a mediação do conhecimento e o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem.

Incluem orientações para a diversificação das práticas pedagógicas, com atividades complementares, propostas interdisciplinares e estratégias para trabalhar com diferentes níveis de aprendizagem. Tem também dicas para o uso de recursos tecnológicos, como vídeos, jogos e plataformas digitais, que contribui para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas. Porém, o material não contém sugestões para a avaliação formativa e diagnóstica, o que poderia auxiliar o professor a acompanhar o progresso dos alunos e identificar as habilidades ainda não adquiridas.

No entanto, a abordagem da variação linguística no livro didático muitas vezes carece de diretrizes claras no manual do professor, o que pode dificultar sua aplicação em sala de aula. Observa-se, no manual, a ausência de uma fundamentação teórica acessível com lembretes ao professor e explicações objetivas sobre o que é variação linguística e a relação entre norma culta, preconceito linguístico e ensino da língua.

O manual não conta com orientações sobre pedagogia da variação linguística, ou seja, como o professor poderia evitar reforçar preconceitos linguísticos ao abordar variações, bem como estratégias para valorizar a diversidade linguística dos alunos sem desconsiderar a norma padrão. Além disso, não contém sugestões práticas de ensino com exemplos concretos de atividades que promovam a reflexão crítica sobre diferentes registros e variedades do português, deixando de abordar propostas de discussão sobre a influência da mídia, redes sociais e regionalismos na comunicação.

Como suporte pedagógico ao professor, o manual deveria fazer uma articulação com a BNCC (ou documento curricular vigente) com indicações de como o ensino da variação linguística se relaciona com as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular. Além de sugestões de avaliação, poderia auxiliar o professor a como avaliar a compreensão dos alunos sobre variação linguística sem penalizá-los por seu repertório linguístico natural.

Vale salientar que essa versão do livro Teláris não inclui espaços para anotações e sugestões de adaptações para que o professor registre suas experiências e adapte as estratégias conforme sua realidade escolar.

O manual do professor Teláris contém poucas reflexões sobre a prática docente e adaptações para diferentes realidades escolares, não sugere maneiras de lidar com dificuldades comuns dos alunos, nem estratégias para tornar as aulas mais dinâmicas e alternativas para trabalhar com turmas heterogêneas. Dessa forma, enquanto o livro do aluno é focado no aprendizado direto dos estudantes, o manual do professor tenta atuar como um suporte para que o ensino seja mais planejado e significativo.

Embora o manual do professor ofereça alguns direcionamentos para auxiliar na abordagem da variação linguística no livro didático, como a indicação de habilidades específicas relacionadas ao ensino da variação linguística, ele não explica como o tema se encaixa nos eixos da competência comunicativa e da valorização da diversidade cultural.

Porém, há pontos positivos a considerar: o manual apresenta propostas de atividades com objetivos claros, que auxiliam o professor a estimular nos alunos a reflexão crítica sobre a linguagem e oferece alguns recursos adicionais ao professor com indicação de textos complementares, vídeos ou outros materiais que exemplifiquem a variação linguística na prática.

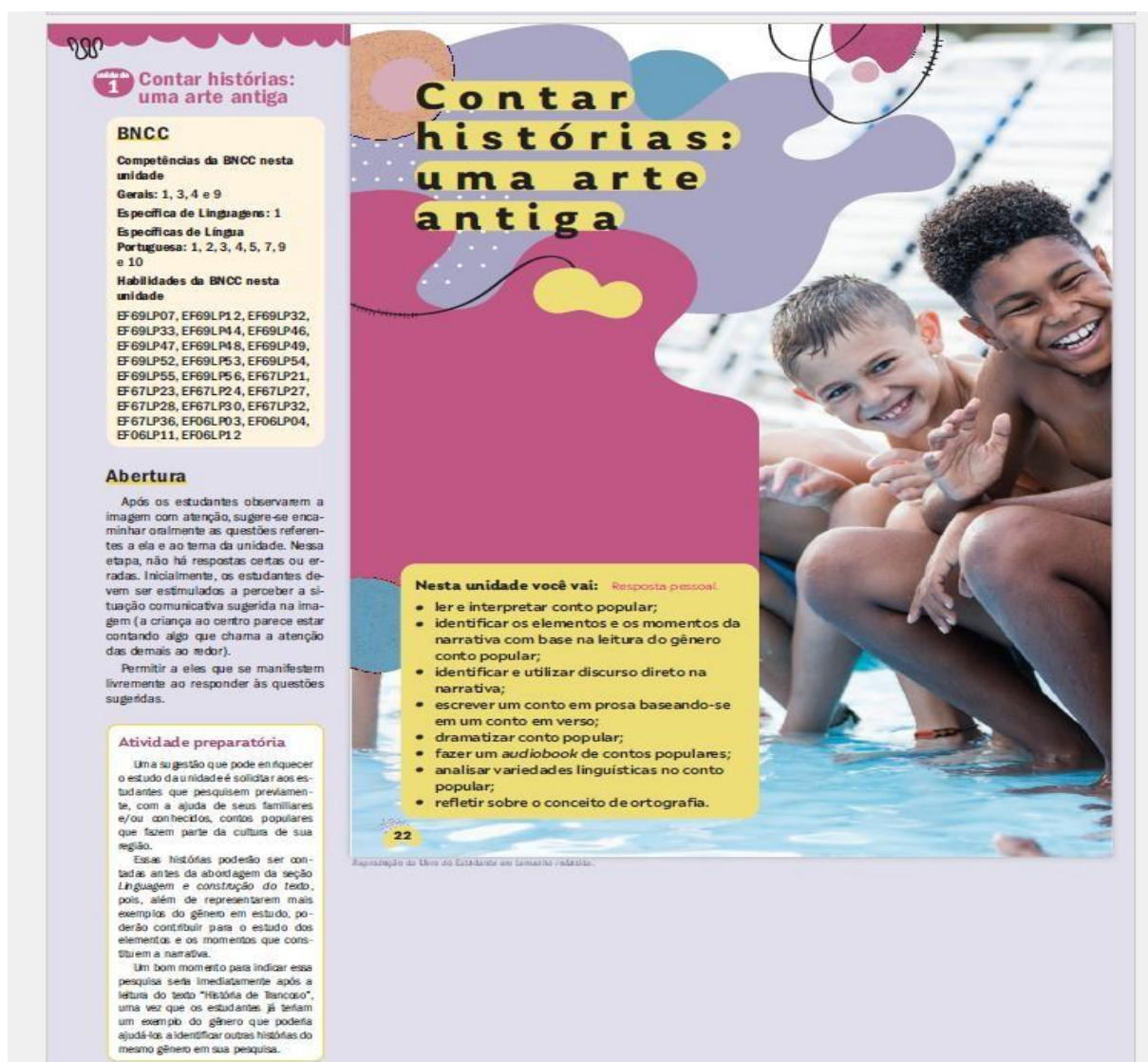
Embora em pequena quantidade, no livro do aluno, também há abordagens nesse sentido, com textos e atividades que exemplificam as diferentes formas de variação linguística, permitindo que os estudantes reconheçam e compreendam as diversas maneiras como a língua se manifesta em diferentes contextos sociais, regionais e históricos. No entanto, muitas vezes, essas atividades são elaboradas de forma simplificada, visando à acessibilidade e à familiaridade do estudante com o tema, sem um aprofundamento teórico mais denso.

Por outro lado, o manual do professor busca complementar essa abordagem, ao oferecer um embasamento teórico mais sólido, explicações conceituais detalhadas e sugestões de estratégias didáticas para a mediação do conhecimento. Embora nem sempre apresente um volume extenso de informações adicionais, esse material pode ajudar o docente a contextualizar melhor os conteúdos e a relacioná-los com a realidade dos alunos, tornando o ensino da variação linguística mais significativo.

Além disso, o manual do professor indica poucas referências bibliográficas e propõe uma limitada reflexão crítica sobre o tema variação, incentivando o docente a ampliar seu conhecimento e adaptar as atividades conforme as necessidades da turma.

Entre o manual do professor e o livro do aluno, são notórias diferenças quanto à estrutura e finalidade do tratamento da variação. Enquanto o livro do aluno foca na apresentação e prática dos conteúdos relacionados à variação linguística de forma acessível aos estudantes, o manual do professor se esforça em aprofundar esses temas e fornece algumas poucas orientações detalhadas para que o docente possa mediar e enriquecer o aprendizado em sala de aula, como podemos observar na figura abaixo:

Figura 11 - Sumário do livro Teláris 6º ano



Fonte: Teláris (2024, p.22).

Como visto acima, o manual do professor, na maioria das vezes, explora com mais profundidade os temas abordados e oferece orientações pontuais que auxiliam o docente na mediação. Também explica as competências da BNCC relacionadas a cada unidade, propondo maneiras de trabalhar as imagens com os alunos e sugerindo atividades introdutórias.

Encontra-se a afirmação de que, ao longo do tempo, constituíram-se regras de uso apresentadas como uma norma padrão, descritas e estudadas pela Gramática Normativa. Entretanto, pesquisas (Projeto NURC — Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta do Brasil) revelam que mesmo as pessoas mais escolarizadas não seguem exatamente essas regras. Segundo o manual, isso acontece, porque a língua é dinâmica, sofre inúmeras influências e, conseqüentemente, transformações que a fazem incorporar registros e usos diversos. O manual incentiva o professor a conversar com os estudantes sobre a importância de conhecer as variedades de maior prestígio social, para terem acesso às práticas que envolvem a escrita.

Em todo o manual, esse é o único momento que ele faz referência a variação. Também, vale destacar que a aprendizagem da variação linguística exige o desenvolvimento de múltiplas habilidades, não de apenas uma como propõe o livro. Apenas reconhecer diferenças regionais, por exemplo, não é suficiente. O aluno precisa analisar, interpretar, refletir e aplicar esses conhecimentos para compreender a riqueza e a diversidade da língua portuguesa.

Desse modo, quando o manual do professor se limita a um número restrito de orientações e o livro do aluno não oferece uma reflexão profunda sobre os fatores sociais, históricos e culturais que determinam a variação, isso pode resultar em um tratamento superficial do tema, o que vai contra as diretrizes do PNLD, que preveem uma educação mais crítica e inclusiva. A variação linguística é um tema que exige mais do que exemplos de palavras de diferentes regiões, ela requer uma análise que aborde questões de preconceito linguístico, identidade cultural e valorização de todas as formas de falar, o que não oferece o livro didático em análise.

Assim, se o manual do professor e o livro didático não cumprem esses parâmetros de forma eficaz, pode-se argumentar que eles deixam de atender adequadamente às diretrizes do PNLD, que preveem a promoção de uma educação inclusiva e reflexiva. A abordagem da variação linguística não deve se restringir a exemplos isolados, mas deve oferecer aos alunos uma compreensão mais profunda sobre

como a língua funciona na sociedade, respeitando e valorizando as diferentes formas de falar e entender o mundo.

#### 4.1.5 Parâmetros do PNLD

Os Parâmetros do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) são normas criadas pelo Ministério da Educação (MEC) para guiar o processo de escolha e distribuição de livros didáticos nas escolas públicas brasileiras. Essas diretrizes visam assegurar que o material pedagógico utilizado nas instituições de ensino esteja alinhado às necessidades educacionais do país.

Esses parâmetros abrangem uma série de critérios, como a qualidade do conteúdo, a adequação dos livros às diferentes faixas etárias e a compatibilidade com os programas e diretrizes curriculares estabelecidos pelo MEC para garantir que os livros didáticos atendam de forma eficiente às demandas de aprendizagem dos estudantes.

Além disso, o PNLD também visa promover a inclusão e a diversidade, buscando disponibilizar materiais que contemplem as especificidades regionais, culturais e linguísticas do Brasil. Dessa forma, o programa contribui para uma educação mais equitativa e acessível a todos os alunos das redes públicas de ensino, com o objetivo de orientar a seleção e distribuição dos livros didáticos nas escolas públicas do Brasil:

1. **Eficiência Didática:** Os livros didáticos precisam ser desenvolvidos de forma a atender aos objetivos educacionais definidos pelos currículos nacionais, proporcionando uma aprendizagem eficaz. Isso significa que o conteúdo deve ser organizado de maneira a facilitar o aprendizado dos alunos, promovendo uma compreensão clara dos temas abordados. Para garantir que as necessidades educacionais dos estudantes sejam atendidas, os livros devem ser bem estruturados, com conteúdo relevante e progressivo, adaptado ao desenvolvimento cognitivo dos alunos em cada etapa do ensino.

2. **Conformidade com o público-alvo:** Cada livro didático deve ser cuidadosamente elaborado para corresponder à faixa etária dos alunos aos quais se destina. A adaptação ao público-alvo é essencial para que o material didático seja acessível e eficaz, permitindo que todos os alunos, independentemente de sua origem ou localização, possam usufruir de uma educação de qualidade.

3. **Exposição de conteúdo clara e acessível:** A linguagem utilizada nos livros deve ser simples de modo a facilitar a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos.

Além disso, a apresentação visual do material precisa ser atraente e de fácil leitura, com recursos gráficos e exemplos que ajudem na compreensão do conteúdo. Uma boa apresentação contribui também para que os professores possam utilizar os livros de forma eficiente, sem dificuldades adicionais na hora de transmitir o conhecimento.

4. Revisão curricular: É fundamental que os livros didáticos estejam sempre atualizados, refletindo as últimas pesquisas e os avanços no campo do conhecimento. O material precisa estar em sintonia com as diretrizes educacionais mais recentes e incorporar as mudanças nas políticas educacionais. Essa atualização constante assegura que os alunos tenham acesso ao que há de mais relevante no seu campo de estudo, alinhada com o mundo contemporâneo.

As obras das coleções devem ser revisadas e reestruturadas para incluir atividades que fomentam o desenvolvimento das competências gerais e específicas delineadas pela BNCC, assegurando que os conteúdos abordados estejam em perfeita harmonia com as atuais exigências curriculares. Essa reestruturação visa proporcionar aos estudantes uma formação integral, alinhada às diretrizes nacionais de educação. Ao incorporar atividades que desenvolvem competências essenciais, a coleção busca assegurar que os alunos adquiram habilidades fundamentais para seu crescimento acadêmico e pessoal.

5. Suporte didático: Os livros devem servir como uma ferramenta de apoio no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, eles precisam oferecer recursos pedagógicos que ajudem os professores no planejamento das aulas e no desenvolvimento das atividades. Isso pode incluir sugestões de exercícios, questões para discussão, atividades práticas e outros materiais que auxiliem no aprofundamento dos conteúdos, tanto para os professores quanto para os alunos.

A seleção de textos também deve oferecer aos estudantes materiais diversificados, ampliando seu repertório linguístico e cultural. Essa diversidade textual enriquece o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação.

No 6º ano escolar, o foco recai sobre gêneros pessoais, narrativos e cotidianos, com ênfase na comunicação direta e subjetiva, típica dessa faixa etária. Nos anos seguintes (7º ao 9º ano), o estudante passa a ter contato com gêneros mais complexos, tais como resenhas, artigos de opinião, cartas argumentativas, reportagens, verbetes e infográficos.

A sequência didática estruturada deve ser planejada em cada volume, centrando-se em gêneros textuais específicos. Essa abordagem facilita a compreensão e a produção



textual pelos alunos, permitindo uma progressão adequada das habilidades ao longo dos anos escolares.

6. Integrar diversidade e cultura: Outro ponto importante é que os livros didáticos devem refletir a diversidade cultural, étnica e social do Brasil. Isso significa que o conteúdo deve ser inclusivo, representando as diversas realidades e grupos sociais presentes no país. Ao promover o respeito e a compreensão de diferentes culturas, etnias e identidades, o material contribui para a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa, onde todos os alunos se sintam valorizados e reconhecidos.

7. Evolução tecnológica e Inovação: Sempre que possível, os livros didáticos devem incorporar recursos tecnológicos que possam enriquecer o processo de aprendizagem. Isso pode incluir o uso de recursos digitais complementares, como vídeos, áudios, aplicativos educacionais e outras ferramentas que facilitem a compreensão dos conteúdos. A integração de tecnologia permite uma abordagem mais dinâmica e interativa, motivando os alunos e estimulando um aprendizado mais envolvente e eficaz.

Esses parâmetros têm como objetivo assegurar que o material didático fornecido aos alunos da educação básica seja de alta qualidade, contribuindo para uma educação pública de excelência, capaz de atender às diversas necessidades dos estudantes e prepará-los para os desafios do futuro. Seguindo esses parâmetros, o Programa Nacional do Livro Didático busca garantir que todos os alunos tenham acesso a um conteúdo relevante, atualizado e que favoreça seu desenvolvimento pleno.

Como vimos, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) estabelece critérios para a avaliação e seleção de livros didáticos destinados às escolas públicas brasileiras, um desses critérios é a abordagem da variação linguística, reconhecendo-a como um componente essencial para o ensino de Língua Portuguesa. Existe uma relação entre o PNLD e a variação linguística: O PNLD exige que os livros didáticos apresentem conteúdos que explorem as diversas formas de variação da Língua Portuguesa, como as variações regionais, sociais e contextuais. Essa exigência visa promover o reconhecimento e o respeito à diversidade linguística presente no país.

No entanto, o livro didático em análise não explora as diversas formas de variação da língua o que perpetua uma visão limitada e excludente. A ausência dessa abordagem nos livros didáticos pode levar à marginalização de determinados grupos sociais e regionais, além de dificultar a construção de uma educação mais inclusiva e representativa da realidade brasileira. Ao enfatizar a importância da variação linguística, o PNLD busca combater o preconceito linguístico, incentivando materiais que valorizem as diferentes

formas de expressão e desestimulem estereótipos ou discriminações baseadas no uso da língua. Embora o LD Teláris, do 6º ano, de Língua Portuguesa apresente seções que tratam sobre o tema, ainda se notam afirmações e escolhas textuais estereotipadas (ver o capítulo 5).

Os critérios do PNLD estão alinhados com as diretrizes da BNCC, que também destacam a relevância de compreender e respeitar as variações linguísticas como parte fundamental do desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes. O livro até propõe uma única habilidade nesse sentido:

(EF69LP50): Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, entre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.

Logo, a variação linguística deve ser abordada em diferentes momentos e contextos do material, explorando suas dimensões regionais, sociais e históricas para de fato contribuir para o combate ao preconceito linguístico e ajudar os estudantes a desenvolverem uma visão mais crítica e reflexiva sobre o uso da língua.

O PNLD estabelece parâmetros que asseguram a presença e a adequada abordagem da variação linguística nos livros didáticos, quando isso de fato acontece, pode contribuir para uma educação mais inclusiva e representativa da diversidade cultural e linguística do Brasil.

#### **4.2 Perfil social da escola em que O LD é utilizado**

A escola em que o livro didático Teláris é utilizado é uma escola pública localizada no interior do estado de Goiás, especificamente, na Cidade de Goiás, que atende cerca de 200 alunos provenientes tanto da zona urbana quanto da rural.

A escola adotou esse livro de forma involuntária, uma vez que ele havia sido escolhido por um número expressivo de instituições de ensino do estado de Goiás. Desse modo, não foi uma obra escolhida pelos docentes da escola mencionada, mas adquirida por questões de logística. Não foi possível obter informações sobre o quantitativo de instituições que utilizam esse material atualmente.

A instituição vilaboense que adota essa obra conta com transporte escolar regular, ofertado pela prefeitura da cidade e os alunos da zona rural percorrem longas distâncias para estudar. Os materiais pedagógicos estão atualizados (impresso e virtual – plataformas pedagógicas) e os alunos têm acesso a livros, à tecnologia e conexão com a internet, monitorados pelos professores. Ainda assim, é marcada por taxas de evasão escolar e desinteresse pelo estudo devido à falta de perspectivas futuras.

A escola observada está situada em um município de pequeno porte, onde a economia local gira em torno pequenos comércios, algumas pequenas empresas como fonte de água mineral e frigorífico e aposentadoria. Por estar inserida nesse contexto socioeconômico caracterizado pela predominância de pequenos comércios, algumas pequenas empresas, além da aposentadoria como principal fonte de renda para parte da população a economia local embora modesta, garante certa estabilidade ao município, mas não oferece muitas oportunidades de emprego e crescimento profissional para os jovens. Esse cenário influencia diretamente a realidade escolar, pois muitos alunos pertencem a famílias com renda limitada, o que tem impactado sua motivação e permanência nos estudos.

A escola passa por reformas anuais na estrutura que buscam melhorar as condições físicas e proporcionar um ambiente mais adequado para o ensino. A biblioteca, por exemplo, conta com um bom acervo e é regularmente frequentada por parte dos alunos que demonstram interesse na leitura e na pesquisa. No entanto, nem todos os estudantes fazem uso desse espaço, seja por falta de incentivo ou pelo hábito reduzido da leitura no contexto familiar. A equipe pedagógica da escola tem estimulado a utilização da biblioteca, motivando e dando suporte para professores e bibliotecários investirem em projetos de leitura e atividades que visam despertar o interesse dos alunos pelos livros e pela produção de conhecimento. A escola desenvolve, hoje, alguns projetos culturais, esportivos e de reforço que possam complementar o aprendizado. Esses projetos estão sendo possíveis ser realizados graças a recente inauguração da quadra esportiva realizada pelo governador do Estado.

A unidade escolar lida diariamente com o baixo acompanhamento familiar, as famílias pouco comparecem em reuniões pedagógicas quando convocadas, muitos pais possuem baixa escolaridade e dizem não conseguir ou não ter tempo para acompanhar o desempenho escolar dos filhos.

Para a ministração de algumas disciplinas, principalmente relacionadas ao Ensino Médio técnico da escola, a gestão padece, anualmente, pela falta de professores

especializados, o que gera dificuldade de contratação e permanência de docentes qualificados, principalmente para essa e outras disciplinas específicas.

Outro desafio identificado é que a escola encara rotineiramente são os problemas socioeconômicos por parte dos alunos, uma vez que muitos enfrentam condições de vulnerabilidade social, que afetam sua dedicação aos estudos, pois deixam de frequentar a escola para ajudar no sustento da família ou por falta de incentivo e apoio educacional, tem poucas perspectivas futuras no âmbito profissional. Muitos alunos passam também por problemas como violência e envolvimento com drogas.

O perfil dessa escola pública analisada reflete a realidade de muitas instituições educacionais do interior de Goiás e de outras regiões do Brasil. As dificuldades estruturais, como a falta de manutenção adequada, equipamentos defasados e problemas na rede elétrica, somam-se aos desafios sociais enfrentados pelos alunos, como a baixa renda familiar e o pouco acompanhamento dos responsáveis em sua vida escolar. Esses fatores têm impactado diariamente e diretamente o rendimento escolar e a motivação dos estudantes, exigindo da equipe escolar um esforço redobrado para minimizar as desigualdades e proporcionar um ambiente de aprendizado mais acolhedor.

A escola conta com investimento do poder público, que vem tentando garantir melhores condições estruturais e ampliando os recursos pedagógicos disponíveis para professores e alunos. Além disso, a participação da comunidade escolar, incluindo pais e responsáveis, é essencial para fortalecer o vínculo entre a escola e a família, vínculo esse que ainda muito precisa melhorar para proporcionar aos estudantes um ambiente de ensino mais colaborativo e eficiente, para que com esse trabalho conjunto e contínuo, a escola possa não apenas superar os desafios existentes, mas também preparar seus alunos para um futuro mais promissor.

#### **4.3 Composição do *corpus***

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como a variação linguística é abordada em um livro didático de Língua Portuguesa adotado no 6º ano do ensino fundamental em uma escola pública da rede estadual de Goiás. O estudo almeja verificar se sua apresentação está alinhada com as diretrizes curriculares estabelecidas para o ensino da Língua Portuguesa.

O livro do 6º ano foi selecionado como objeto de análise da variação, visto que tal fenômeno manifesta-se com maior frequência nesse ano da coleção, em comparação aos volumes subsequentes, do 7º ao 9º ano.

O livro didático analisado foi selecionado a partir do processo de escolha realizado no contexto local, no qual cada escola manifesta sua preferência por meio de análise e escolha. A obra adotada é, portanto, aquela que obtém o maior número de votos entre as escolas participantes. Ressalta-se, contudo, que, quanto ao quantitativo de escolas que utilizam a coleção tanto na regional quanto em nível estadual, embora tenha buscado, não obtive acesso a essas informações.

Como já dito anteriormente, o *corpus* desta pesquisa será formado por: a) Concepções de variação linguística do LD Teláris; b) atividades pautadas nos diferentes tipos de variação linguística - variação diatópica (regional), diastrática (sociocultural), diafásica (situacional) e diacrônica (histórica; c) casos em que a variação linguística foi omitida.

A seguir, serão apresentados exemplos por meio das seguintes categorias: Trechos Textuais, Atividades Didáticas e Casos em que a variação linguística poderia ter sido explorada, mas não foi.

#### 4.3.1 Concepções de variação linguística do LD Teláris

A imagem abaixo exemplifica uma das passagens em que o LD aborda diretamente o tema da variação linguística, por meio do gênero textual conto popular, uma escolha que será mais bem explicada no capítulo 5. Por ora, apresentamos, a título de exemplificação da categoria, como o LD alude ao tema por meio de algumas escolhas lexicais.

Figura 12 - Variação linguística no conto popular



## Conto popular

Contar histórias é uma atividade que sempre encantou o ser humano. As histórias – reais ou imaginárias – correm o mundo há muitos séculos, passadas de geração em geração. Ao contar, cada pessoa apresenta a história a seu modo, fazendo alguma modificação, aumentando um detalhe ou outro da história. É por isso que se costuma dizer que “quem conta um conto aumenta um ponto”. Isso faz com que uma história, por mais que seja recontada, seja sempre nova.

Você vai ler um conto popular muito antigo, na versão de Joel Rufino dos Santos, um brasileiro apaixonado pela cultura popular. Será que essa história tão antiga ainda tem significado nos dias atuais?



### Leitura

#### Texto 1

### História de Trancoso

Joel Rufino dos Santos

- 1 Era uma vez um fazendeiro podre de rico, que viajava solitário.  
 – Ah, quem me dera encontrar por aí um companheiro de estrada...  
 Não é que encontrou? Num rancho em que parou para beber água, o fazendeiro achou um padre querendo seguir viagem, mas morria de medo.  
 – Pode-se saber de que vossa senhoria tem medo? – perguntou o fazendeiro.
- 5 – De **curupira**. Me avisaram que a estrada está assim deles.  
 – Não se **avexe** – falou o fazendeiro. – Comigo não tem curupira nem mané-curupira. Venha comigo.



**curupira:** personagem folclórico descrito frequentemente como um ser de pés virados para trás e que protege as matas.

**avexar-se:** envergonhar-se; atormentar-se, preocupar-se.

Fonte: Teláris (2024, p.24).

Nesse capítulo, a palavra *avexe* é um exemplo de variação linguística. Sua origem advém do verbo "avexar", que significa *apressar-se*, *afobar-se* ou *preocupar-se*, e é bastante usado no Nordeste e Norte do Brasil. Um exemplo de uso comum é a expressão *Não se avexe, não*, que quer dizer *Não tenha pressa* ou *Não se preocupe*. É um caso de variação regional, pois o termo é mais comum em certas áreas do Brasil.

### 4.3.2 Atividades

A imagem a seguir ilustra uma forma prática de abordar a variação linguística em sala de aula, por meio de atividades que evidenciam como a linguagem se adapta a diferentes contextos. Essa abordagem demonstra que a língua passa por mudanças influenciadas por fatores como a região onde se vive, o grupo social, a idade dos falantes, o nível de formalidade exigido e o canal utilizado na comunicação. Promover essa reflexão com os alunos favorece o desenvolvimento da competência linguística e estimula o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural e linguística.

Figura 13 - Variação linguística em atividades

#### A linguagem no conto popular e as marcas da oralidade

Você já sabe que o conto popular é transmitido de boca em boca ao longo do tempo, por isso é comum conservar as marcas da oralidade, mesmo quando registrado por escrito.

Confira a seguir algumas dessas marcas.

#### Redução de palavras

- 1 Releia a última fala do roceiro, observando o que está destacado:

— **Cês** não ouviram um barulho de noite? Pois era eu que me levantei **pra** comer o queijo. Como vocês estavam no céu, achei que não precisavam mais do queijo.

Cês na fala mais informal é a forma reduzida para a palavra *vocês* e *pra* é a forma reduzida de *para*.

- a) Copie no caderno as formas reduzidas nestas falas do padre e do fazendeiro. Depois, escreva essas palavras de modo completo, sem redução.

— Sou servido um gole desta água. Pra matar minha sede.

— O céu. Você sonhou com a escada pro céu. Eu sonhei que já estava lá. Conforme combinado, o queijo é meu.

- b) Na sua opinião, por que o autor escreve *pra* e não *para* e *pro* e não *para o*?

Fonte: Teláris (2024, p.31).

A palavra *cês* é uma variante a do pronome pessoal "vocês". Ela ocorre principalmente na oralidade e em registros informais do português falado no Brasil. Esse tipo de variação faz parte do fenômeno conhecido como redução fonética, no qual uma palavra ou expressão sofre simplificações na fala para tornar a comunicação mais ágil. A

atividade propõe que os alunos substituam a forma reduzida pela forma padrão, sem qualquer reflexão sobre os usos.

#### 4.3.3. Casos em que a variação linguística foi omitida

No LD Teláris, há várias seções em que usos consagrados, inclusive pela norma culta, são omitidos, desconsiderando a norma brasileira, em detrimento de uma idealização da norma europeia, que, em muitos casos, soa arcaica ou artificial para o falante brasileiro.

No exemplo a seguir, observa-se que o LD insiste em uma exposição tradicional do verbo *assistir* no sentido de *ver*, *presenciar*, como transitivo indireto, exigindo a preposição "a". Por isso, orienta o seguinte uso: "Descreva o que você sentiu ao assistir a ele". Não há qualquer menção ao uso brasileiro do verbo, sem a preposição a, nem mesmo em um box, ou em uma nota de rodapé, o que caracteriza uma fuga ao tema da variação linguística.

Desse modo, se o livro didático menciona apenas a regência normativa, isso pode deixar os alunos confusos ao compararem a variante padrão com aquela que ouvem e até mesmo leem fora da escola.

Figura 14 - Caso em que a variação foi omitida

- 2** Os três parágrafos iniciais do texto de Rôsely Sayão apresentam situações com finais semelhantes: em todas elas, o filho fica magoado. No caderno, copie o quadro a seguir e complete-o com outras frases do texto que expressem o que é indicado.

Desejo do filho (A)	Reação da mãe ou do pai (B)	Sentimento final do filho (C)
"Um dia você pediu para sua mãe assistir a um filme com você [...]"	"[...] mas ela disse que não podia [...]"	"E você ficou bem chateado."

Fonte: Teláris (2024, p. 200).

Além da análise dos textos e exercícios, com base no manual docente, também serão examinadas as orientações pedagógicas destinadas aos professores. O objetivo é compreender como o livro didático instrui os docentes no trabalho com a variação linguística em sala de aula, verificando se há recomendações que incentivem uma abordagem reflexiva e contextualizada desse fenômeno no processo de ensino-aprendizagem.



A etapa de análise das informações envolverá uma comparação entre a abordagem da variação linguística no livro didático e as diretrizes estabelecidas nos documentos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras normativas do estado de Goiás. Esse processo nos permitirá verificar se o material está de fato alinhado com as orientações educacionais e se apresenta a variação linguística de forma adequada, respeitando a diversidade e promovendo uma compreensão ampla do fenômeno linguístico entre os alunos.

A análise buscará identificar aspectos positivos, possíveis lacunas ou inadequações na maneira como o tema é tratado no livro didático. Esse exame detalhado nos permitirá observar se há estereótipos, preconceito linguístico ou ausência de contextualização adequada. Os resultados obtidos serão discutidos à luz da bibliografia consultada, garantindo um embasamento teórico para a avaliação e possibilitando sugestões de aprimoramento na abordagem da variação linguística no ensino fundamental.

Primeiramente, examinaremos como ocorre a abordagem do livro didático em relação à variação linguística, verificando se ela está alinhada às diretrizes curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, buscaremos compreender os impactos dessa abordagem no ensino da disciplina, avaliando se o material contribui para a valorização da diversidade linguística e para a desconstrução de possíveis preconceitos relacionados às variações da língua.

De forma complementar à análise, será feito um cotejo entre o trecho selecionado e as sugestões dadas ao docente no manual do professor. Desse modo, a pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, de caráter documental e analítico, concentrando-se na avaliação do livro didático de Língua Portuguesa utilizado no 6º ano do ensino fundamental. O quadro abaixo sintetiza as três categorias analisadas, com base na obra em questão:

Quadro 2 - Corpus extraído do Livro Teláris do 6º ano

<b>Concepções de variação linguística do LD Teláris</b>	<b>Atividades</b>	<b>Casos em que a variação linguística foi omitida</b>
Conto popular (p.24)	A linguagem no conto popular e as marcas de oralidade (p.31)	Outras linguagens: xilogravura no Cordel (p.34)
Língua, usos e reflexão. Variedades linguísticas (p.37)	Exercícios sobre variação linguística (p. 42 e 43)	Outro texto do mesmo gênero Conto popular em verso (p. 47)
A língua portuguesa no Brasil (p.38-40)	Usos da língua: existe o melhor ou o pior? (p. 46)	Interatividade – Podcast (p. 91)
Conhecimento e ação. Variedades linguísticas (p.46)	Interpretação do texto (p.56-57)	Quadrinho da Turma da Mônica – Meus Dedinhos (p. 123)
Crônica – Conversinha mineira (p. 54)	Linguagem e construção do texto. Exercício 9 (p. 138)	Prosódia (p. 125)
Variedade regional e marcas de oralidade no texto (p.57)	Exercícios sobre adjetivos (p. 151)	Determinantes do substantivo e concordância nominal (p. 145-146)
O jeito mineiro de falar (p.60)	Notícia radiofônica – Exercícios (p.172)	Interpretação do texto - Compreensão inicial (p. 200)
Expressões regionais (p. 61)	No dia a dia - O uso de formas verbais no futuro (p. 183)	Outros pronomes pessoais (p. 212)
Pronomes <i>você</i> e <i>vocês</i> no quadro de pronomes do caso reto (p. 212)	Linguagem e construção do texto. Exercício 2 (p.200 e 201)	Emprego de alguns pronomes pessoais do caso oblíquo (p. 216-217)
Expressão <i>a gente</i> (p. 213)	Pronomes pessoais (p. 211)	
Pronomes <i>tu</i> e <i>você</i> (p. 213)	No dia a dia. Exercício 4 (p. 213)	
Emprego de alguns pronomes pessoais do caso oblíquo (p. 217)	Atividades – Exercício 2, letra e (p. 214)	

Fonte: Elaboração própria.

No quadro acima, é possível observar todas as situações em que o tema da variação linguística poderia ser debatido em sala, desde concepções formuladas pela obra acerca do tema em questão, passando pelas atividades destinadas à avaliação da aprendizagem, até alguns momentos em que o assunto foi omitido, o que reflete, muitas vezes, uma postura conservadora acerca da língua.

No capítulo 5, será realizada uma análise detalhada de cada uma das ocorrências elencadas no quadro, que permitirá uma visão crítica sobre a pedagogia da variação linguística no LD Teláris, em consonância com as diretrizes da BNCC e do PNLD.

## **CAPÍTULO 5**

### **ANÁLISE DO TRATAMENTO DADO À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LD TELÁRIS (6º ANO)**

Neste capítulo, será desenvolvida uma análise do tratamento dado à variação linguística pelo LD Teláris, com base nas três categorias elencadas no capítulo anterior: sociolinguística: 1) Concepções de variação linguística do LD Teláris; 2) Atividades; 3) Omissão da variação linguística.

Esta investigação possibilitará uma reflexão crítica sobre a influência das variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa, alinhando-se às propostas pela BNCC. É importante ressaltar que, em alguns casos, há um sobreposição entre algumas categorias, mas optou-se por uma delas em virtude das características mais preponderantes da ocorrência analisada.

Dentre todos os volumes da coleção Teláris, é o do 6º ano que se destaca por apresentar uma preocupação mais explícita com a variação linguística. Limitá-la ao 6º ano pode reforçar a ideia equivocada de que é um tema pontual, quando na verdade deveria ser transversal, abordado em diferentes momentos e com aprofundamentos progressivos conforme o avanço escolar. Essa ausência nos demais volumes acaba por comprometer a formação crítica dos alunos quanto à diversidade linguística do país, e desconsidera a relevância social e pedagógica desse conhecimento.

As habilidades da BNCC presentes no manual do professor serão mencionadas apenas em alguns dos casos analisados, visto que o manual faz referência a elas somente em seções pontuais, sem uma integração mais sistemática ao longo dos conteúdos propostos no livro.

#### **5.1. Concepções de variação linguística do LD Teláris**

A seguir, será desenvolvida a análise da primeira categoria identificada no livro didático em questão.

##### **5.1.1. Conto popular**

O conto popular é utilizado como capítulo introdutório para a abordagem da variação linguística no volume destinado ao 6º ano da coleção Teláris. A proposta, à primeira vista, revela-se pertinente, uma vez que há um alinhamento com a Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade como uma das competências fundamentais para os anos finais do ensino fundamental.

No entanto, ao tomar o conto popular como ponto de partida para discutir a variação linguística, o material didático acaba por reforçar uma visão estereotipada e restrita dessa variação. A escolha por textos marcadamente associados ao ambiente rural e por personagens que utilizam formas linguísticas consideradas populares ou "não padrão" reforça um imaginário social que associa a diversidade linguística unicamente a contextos interioranos e a grupos de menor escolarização. Essa representação, ainda que não seja explicitamente declarada, conduz à ideia de que a variação linguística se limita à oralidade rural, ignorando sua presença legítima em contextos urbanos, formais ou midiáticos.

Nesse sentido, é possível recorrer às reflexões de Bortoni-Ricardo (2004), que problematiza o modo como a variação linguística é frequentemente apresentada na escola, muitas vezes dissociada de sua complexidade e pluralidade sociocultural. Para a autora, a escola deve evitar reforçar dicotomias simplistas — como urbano versus rural, certo versus errado — e assumir uma perspectiva crítica e inclusiva, que considere a heterogeneidade linguística como constitutiva da experiência comunicativa em todas as esferas sociais. A ausência dessa abordagem mais ampla e contextualizada no livro em questão contribui para a cristalização de uma imagem distorcida da variação linguística, o que compromete a formação crítica dos estudantes em relação à linguagem e à diversidade sociolinguística do país.

Tal visão se torna evidente na escolha lexical e imagética do material. São utilizadas expressões como “curupira” e “avexe”, que funcionam como indexicalizadores da variação regional e popular, e que contribuem para reforçar um universo cultural associado ao interior. Além disso, o protagonista do conto é representado visualmente com traços que remetem a um estereótipo do “caipira”: chapéu de palha, montado a cavalo, cercado por vegetação densa. A caracterização visual dos personagens — inseridos em um ambiente natural, sem presença de elementos urbanos — reforça o vínculo entre a variação linguística e o ruralismo, sugerindo, ainda que de modo implícito, que essa forma de falar é isolada do cotidiano urbano contemporâneo.

Figura 15 - Variação linguística no conto popular



Contar histórias é uma atividade que sempre encantou o ser humano. As histórias – reais ou imaginárias – correm o mundo há muitos séculos, passadas de geração em geração. Ao contar, cada pessoa apresenta a história a seu modo, fazendo alguma modificação, aumentando um detalhe ou outro da história. É por isso que se costuma dizer que “quem conta um conto aumenta um ponto”. Isso faz com que uma história, por mais que seja recontada, seja sempre nova.

Você vai ler um conto popular muito antigo, na versão de Joel Rufino dos Santos, um brasileiro apaixonado pela cultura popular. Será que essa história tão antiga ainda tem significado nos dias atuais?

## Conto popular



### Leitura

#### Texto 1

#### História de Trancoso

Joel Rufino dos Santos

1 Era uma vez um fazendeiro podre de rico, que viajava solitário.

– Ah, quem me dera encontrar por aí um companheiro de estrada...

Não é que encontrou? Num rancho em que parou para beber água, o fazendeiro achou um padre querendo seguir viagem, mas morria de medo.

– Pode-se saber de que vossa senhoria tem medo? – perguntou o fazendeiro.

5 – De **curupira**. Me avisaram que a estrada está assim deles.

– Não se **avexe** – falou o fazendeiro. – Comigo não tem curupira nem mané-curupira. Venha comigo.

**curupira:** personagem folclórico descrito frequentemente como um ser de pés virados para trás e que protege as matas.

**avexar-se:** envergonhar-se; atormentar-se, preocupar-se.



Fonte: Teláris (2022, p. 24).

É também pertinente questionar a escolha do gênero textual selecionado para introduzir o tema da variação linguística no volume do 6º ano da coleção *Teláris*. Embora o conto popular seja um gênero legítimo e riquíssimo do ponto de vista cultural, sua associação com um universo rural reforça uma representação estereotipada da diversidade linguística brasileira. Considerando os objetivos formativos da BNCC, poderia ter sido

mais produtivo iniciar esse eixo temático com um gênero textual mais contemporâneo, como o *podcast* — gênero já trabalhado em capítulos posteriores da própria coleção.

A utilização do podcast como ponto de partida para tratar da variação linguística permitiria ampliar o repertório dos alunos em relação aos espaços onde essa diversidade se manifesta. Ao contrário do conto tradicional, geralmente associado a narrativas do campo e à oralidade rural, o podcast é um gênero urbano, multimodal e socialmente dinâmico, frequentemente veiculado nas redes sociais e plataformas digitais. Ele comporta uma grande variedade de temas, convidados e registros de fala — formais, informais, regionais, técnicos, acadêmicos, entre outros — e, por isso, poderia servir como excelente recurso didático para ilustrar a variação linguística em sua pluralidade real.

Entretanto, ao escolher um conto ambientado na fazenda e ilustrado com imagens que evocam fortemente a figura do “caipira”, o livro didático direciona a interpretação da variação linguística para um recorte específico e limitado. Além disso, essa abordagem pode apresentar um risco didático significativo: professores que não possuam formação específica ou aprofundada sobre os conceitos de variação linguística, especialmente no que se refere à sua presença nos diferentes registros e esferas sociais, tendem a reproduzir essas representações estereotipadas. Como aponta Bortoni-Ricardo (2004), é fundamental que o ensino de língua portuguesa rompa com a tradição normativa e valorize a heterogeneidade linguística como parte constitutiva da sociedade. A autora argumenta que a escola frequentemente privilegia a variedade linguística de prestígio, deslegitimando outras formas de fala e contribuindo para o apagamento das identidades linguísticas de diversos grupos sociais.

Em relação ao conto *História de Trancoso*, adaptado por Joel Rufino dos Santo, o manual do professor propõe o desenvolvimento das seguintes habilidades da BNCC: EF06LP03: Identificar e analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos expressivos gráficos e linguísticos em textos multissemióticos. EF67LP28: Analisar, em textos argumentativos, a organização lógica das ideias e os recursos linguísticos utilizados para a construção da argumentação. EF69LP44: Analisar, em textos literários e não literários, os recursos linguísticos e discursivos utilizados para expressar opiniões e pontos de vista. EF69LP47: Reconhecer e analisar a presença de variações linguísticas nos textos, considerando aspectos regionais, sociais e culturais. EF69LP49: Produzir textos orais e escritos, adequando a linguagem às diferentes situações comunicativas, considerando o contexto de produção e os interlocutores. Porém, a contextualização

histórica, cultural e intertextual não é plenamente mobilizada nas atividades propostas aos estudantes. Do ponto de vista da variação linguística, em especial, observa-se uma exploração ainda incipiente das potencialidades que o conto oferece. A BNCC reconhece a importância de a escola valorizar as diferentes formas de uso da língua, promovendo o respeito à diversidade linguística e combatendo preconceitos relacionados às variedades não hegemônicas. No entanto, essa diretriz encontra pouco respaldo prático no tratamento dado ao texto em questão.

A riqueza sociolinguística do conto poderia ser mais bem explorada por meio de atividades que analisassem as marcas de oralidade presentes no texto, promovendo a reflexão sobre os efeitos de sentido dessas escolhas linguísticas e sua relação com a tradição popular (BNCC - EF06LP03), propostas em que os alunos pudessem compreender a linguagem como construção social, observando como os personagens são representados por meio de seus modos de falar, em articulação com estereótipos de classe, escolaridade ou região (BNCC - EF67LP28) ou mesmo propor a reescrita do conto em diferentes registros linguísticos, permitindo que os alunos experimentem, por exemplo, como o enredo se transforma quando contado por personagens com perfis sociolinguísticos diversos (BNCC - EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49).

A ausência dessas perspectivas no tratamento do texto limita o desenvolvimento de uma educação linguística crítica, como propõe a própria BNCC. A variação linguística, em vez de ser abordada apenas como um dado gramatical ou lexical, deve ser compreendida como índice das relações sociais e históricas que atravessam o uso da língua. Nesse sentido, o conto *História de Trancoso*, por sua origem oral, caráter popular e diversidade de versões, constitui um objeto privilegiado para discutir a linguagem como espaço de disputa, resistência e identidade.

Nessa perspectiva, o trabalho com essa narrativa pode, e deve, ultrapassar a abordagem estritamente estruturalista da língua, incorporando uma dimensão sociopolítica que possibilite aos estudantes reconhecerem-se como sujeitos históricos, falantes legítimos de suas variedades e protagonistas de discursos próprios.

### 5.1.2. Variedades linguísticas

Na seção em que o livro se propõe a conceituar a variação linguística, observa-se, de fato, uma tentativa de explicitação do tema. No entanto, essa definição é apresentada de forma superficial e conceitualmente imprecisa. O material didático utiliza o termo



variedade linguística, mas o faz de maneira distorcida, confundindo-o com situações de uso da linguagem que, na verdade, remetem a diferentes registros comunicativos e graus de formalidade, e não propriamente às variedades no sentido sociolinguístico do termo.

Do ponto de vista da linguística, é importante distinguir "variação linguística" — enquanto fenômeno que ocorre de maneira sistemática e natural em toda língua viva — de *variedades linguísticas*, que são manifestações concretas dessa variação, marcadas por traços regionais, sociais, históricos e situacionais. Já os registros, por sua vez, dizem respeito ao grau de formalidade e adequação à situação comunicativa, sendo mais ligados ao estilo e à pragmática do que à estrutura do idioma propriamente dita.

A escolha do livro didático por tratar exclusivamente das variações situacionais, conforme o grau de formalidade de uma interação, limita a compreensão dos estudantes sobre a complexidade da variação linguística como fenômeno social. Além disso, a abordagem deixa de explorar outras dimensões importantes da variação, como as que se dão por faixa etária, gênero ou pertencimento regional — elementos fundamentais para se compreender a diversidade linguística brasileira de forma mais ampla e plural.

Outro ponto que enfraquece a abordagem é a recorrente associação da variação linguística a estereótipos rurais, como se observa na utilização de expressões como “nhonhô”. Ainda que tais marcas linguísticas façam parte do patrimônio cultural brasileiro, a insistência em remeter à linguagem rural, sem apresentar contrapontos urbanos ou contemporâneos, torna a abordagem repetitiva, limitada e anacrônica. Isso pode causar um certo esvaziamento do interesse dos alunos, além de reforçar ideias preconcebidas sobre a forma “correta” ou “aceitável” de falar, em detrimento de uma visão mais crítica e inclusiva da linguagem.

Em uma perspectiva sociolinguística, como destaca Bortoni-Ricardo (2004), é fundamental que o ensino de língua promova o reconhecimento da legitimidade das diferentes formas de falar, contextualizando-as social e historicamente, e não reduzindo a variação a caricaturas ou situações folclorizadas. A autora enfatiza que a escola deve desempenhar um papel ativo na desconstrução de preconceitos linguísticos e na valorização da diversidade, promovendo o letramento linguístico crítico como parte da formação cidadã.

A escolha do termo *variedade linguística*, tal como empregada pelo livro didático analisado, pode não ter sido a mais precisa do ponto de vista terminológico e conceitual. Embora o livro tente introduzir a noção de diversidade linguística, o uso do termo “variedade” acaba por generalizar fenômenos distintos e compromete a clareza conceitual

necessária para o trabalho crítico com os alunos. Nesse sentido, seria mais adequado que o material optasse por termos mais específicos e fundamentados teoricamente, como "variação", "variável" e "variante", conforme proposto por Coelho (2013).

A abordagem poderia ser aprimorada ao empregar *usos linguísticos*, em vez de recorrer de maneira indiscriminada ao termo *variedade*. O termo *usos* permitiria uma compreensão mais dinâmica e contextualizada da linguagem, reconhecendo que diferentes situações exigem diferentes escolhas linguísticas, sem hierarquizá-las ou vinculá-las, necessariamente, a uma ideia de correção ou prestígio.

Figura 16 - Variedades linguísticas

## Variedades linguísticas

Não se utiliza a língua do mesmo jeito em uma roda de amigos e em uma exposição oral de um trabalho escolar, ou ao escrever uma carta para alguém com quem temos intimidade e uma carta de solicitação de emprego, não é mesmo? A língua – falada ou escrita – pode ser empregada de jeitos diferentes.

Essas formas diferentes de expressar-se em uma língua são as **variedades linguísticas**, que estão presentes em todas as línguas.

É sobre isso o estudo que você fará a seguir, tanto para compreender quanto para produzir textos variados, sejam eles falados, sejam escritos.

Leia o trecho abaixo e observe como o autor do conto “História de Trancoso” registrou o jeito de falar de alguns personagens.

- Um golinho d’água, nhonhô? Tá fresca, fresca...
- Já que vosmicê tanto insiste, me dê cá a saborosa.

Converse com os colegas:

- 1 Qual pode ter sido a intenção do autor ao escrever dessa forma a fala dos personagens?
- 2 Você conhece, já ouviu ou leu em algum texto a forma de falar que o texto apresenta? Em caso afirmativo, em qual situação ouviu ou leu esse modo de se expressar? O que acha desse tipo de expressão?

Fonte: Teláris (2022, p. 37).

A BNCC enfatiza a importância de um ensino de Língua Portuguesa que valorize a diversidade linguística e promova a competência comunicativa dos estudantes. Nessa perspectiva, a análise de atividades propostas por livros didáticos deve considerar sua contribuição para tais objetivos. Nesse sentido, o manual do professor propõe uma atividade preparatória que é a de que aluno retome as falas de personagens do texto principal, seguida da observação e discussão sobre diferentes formas de oralidade, como

as presentes em novelas e telejornais, com foco em aspectos como entonação, pronúncia, gestualidade e níveis de formalidade.

Essa proposta apresenta correspondência direta com diversas habilidades da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental, notadamente as habilidades EF69LP54, EF69LP55, EF69LP56 e EF67LP32, destacadas no manual do professor. A habilidade EF69LP54 prevê a identificação dos efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos verbais e não verbais na oralidade. A atividade, ao incentivar a observação da entonação e da linguagem corporal, alinha-se a esse objetivo, promovendo uma leitura ampliada da comunicação oral. A habilidade EF69LP55, por sua vez, propõe a análise das variações de entonação e ritmo da fala nos diferentes gêneros orais, o que também está contemplado na atividade ao comparar registros distintos — como o discurso ficcional das novelas e o discurso informativo dos telejornais.

Complementarmente, a habilidade EF69LP56, que trata da comparação entre diferentes modos de falar e da identificação de marcas de variações linguísticas regionais, sociais e de registro, é mobilizada na medida em que se discute o grau de formalidade e espontaneidade presente nos discursos observados. A habilidade EF67LP32, mais ampla, abrange a análise das variações linguística em situações comunicativas diversas e também é acionada, pois a proposta permite aos estudantes reconhecerem os diferentes usos da linguagem oral, conforme o contexto e a intencionalidade dos falantes.

Entretanto, embora a atividade esteja formalmente alinhada às habilidades descritas na BNCC, é necessário refletir sobre sua efetividade no desenvolvimento de uma abordagem crítica e abrangente das variações linguísticas. A proposta, ao se concentrar exclusivamente na comparação entre discursos midiáticos — como os das novelas e dos telejornais —, pode não contemplar toda a diversidade sociolinguística presente no contexto dos alunos. Além disso, corre-se o risco de que a atividade se limite a uma análise descritiva se não for acompanhada de uma mediação docente que oriente os estudantes à reflexão crítica sobre os usos da linguagem e as ideologias que os atravessam.

Dessa forma, a atividade analisada, embora coerente com os parâmetros da BNCC, configura-se como um ponto de partida e não como uma abordagem completa. Sua efetividade pedagógica está condicionada à intencionalidade e ao trabalho do professor em sala de aula, que poderá (ou não) expandir os sentidos da proposta, direcionando-a a uma compreensão crítica da linguagem como prática social e culturalmente situada.

### 5.1.3. A Língua Portuguesa no Brasil

No tópico intitulado *A língua portuguesa no Brasil*, o livro didático da coleção *Teláris* apresenta uma abordagem notavelmente mais avançada em comparação à maioria dos livros do mesmo segmento. Enquanto grande parte do material didático disponível se restringe à normatividade gramatical, centrada exclusivamente nas prescrições da gramática tradicional, o *Teláris* busca ampliar essa perspectiva ao reconhecer a existência de múltiplos usos da língua e sua adequação a diferentes situações comunicativas. Essa escolha pedagógica é louvável, pois considera fatores como contexto, grupo social e região geográfica como elementos fundamentais para compreender o funcionamento das variedades linguísticas no português brasileiro contemporâneo.

Entretanto, embora o material reconheça a legitimidade da linguagem em suas diversas formas de manifestação, sua abordagem carece de uma contextualização histórica mais robusta que situe o aluno frente ao processo histórico de formação da língua portuguesa no Brasil. A ausência dessa dimensão histórico-social enfraquece o potencial formativo do conteúdo, uma vez que apresenta os fenômenos da língua como dados prontos e naturais, descolados do contexto colonial, da convivência linguística entre línguas indígenas, africanas e o Português Europeu, e da posterior consolidação do português brasileiro enquanto sistema com características próprias.

Essa lacuna poderia ter sido minimizada caso o livro tivesse optado por reorganizar a sequência dos tópicos. Se a seção *A língua portuguesa no Brasil* fosse apresentada como uma introdução à seção de *Variação linguística*, essa segunda parte poderia se beneficiar de um suporte teórico mais consistente, fundamentando-se na formação histórica, social e cultural da língua. Essa reorganização permitiria ao aluno compreender a variação linguística não apenas como uma realidade observável, mas como resultado de um processo histórico dinâmico e contínuo. Ao apresentar inicialmente a gênese e evolução do português no Brasil, o material poderia conduzir o estudante a uma reflexão mais profunda sobre os motivos que levaram ao surgimento de diferentes formas de falar — permitindo-lhe perceber, por exemplo, a influência da colonização, da escravidão e da migração na constituição do Português Brasileiro.

Figura 17 - A língua portuguesa no Brasil

## A língua portuguesa no Brasil

O Brasil é um país enorme. Se você percorresse todo esse imenso território, teria a oportunidade de ouvir diferentes modos de as pessoas fazerem uso da língua: nomes diferentes para uma mesma coisa; formas diversas de falar e de pronunciar as palavras; jeitos diferentes de elaborar frases; expressões variadas de um lugar para outro, etc.

Leia exemplos de textos retirados de uma gramática que estuda o português brasileiro, ou seja, a língua portuguesa praticada no Brasil. O assunto é o mesmo, e os textos foram escritos para interlocutores diferentes.

Bilhete para a namorada	Carta para o patrão
Oi, Bia: Seguinte. A gente combinou de ir no cinema amanhã, sessão da tarde. Não vai dar. Me esqueci que tem uma prova no colégio, e se eu não estudar minha velha me pega no pé. Eu, hein? Tô fora. Você me entende. Beijocas, Pedrão	Senhor gerente: Terei de faltar amanhã no trabalho em razão de uma prova bem difícil no colégio. Precisarei estudar, pois se eu for mal nessa prova, minha mãe vai ficar muito nervosa. Espero que o senhor compreenda minha situação e me desculpe. Atenciosamente, Pedro

CASTILHO, Ataliba T. de; ELIAS, Vanda Maria. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 461.

- 1 Em grupo**, conversem sobre as questões a seguir. O professor registra as conclusões na lousa e vocês podem copiá-las no caderno.
- Qual é o assunto dos dois textos?
  - Há diferença na intenção dos dois textos?
  - Que expressões podem revelar mais intimidade, mais espontaneidade e uso da linguagem do dia a dia no texto para a namorada?
  - Copie do texto mais informal:
    - um diminutivo que indique afetividade e intimidade;
    - uma palavra reduzida, própria da fala do dia a dia.
  - Que expressões ou construções indicam menos espontaneidade e mais formalidade na carta para o gerente?

Os diferentes usos que fazemos da língua portuguesa são chamados de **variedades linguísticas**. E essas variedades ocorrem pela influência de diversos fatores. Veja a seguir alguns deles.

Fonte: Teláris (2022, p. 38).

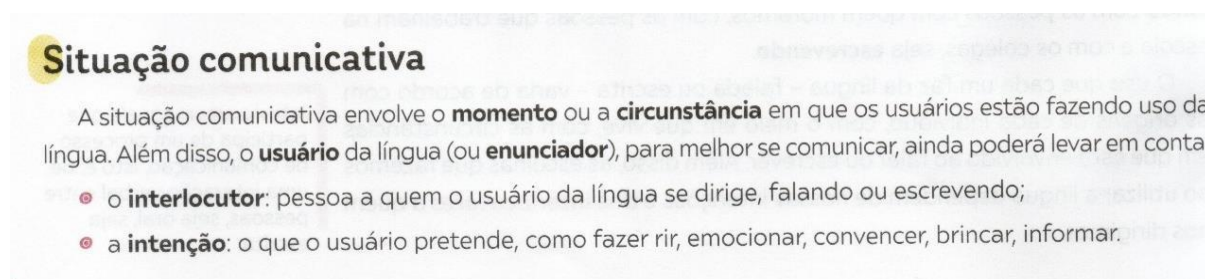
Portanto, embora o livro avance ao considerar a linguagem em sua dimensão sociolinguística, a ausência de uma perspectiva histórica para fundamentar esse olhar acaba por comprometer parcialmente seu potencial crítico. A reorganização dos conteúdos e a ampliação do recorte histórico poderiam contribuir significativamente para um ensino de língua portuguesa mais contextualizado, crítico e alinhado aos pressupostos da educação linguística contemporânea.

### 5.1.4 Situação comunicativa

Nessa seção, o LD conceitua a situação comunicativa contexto ou circunstância como em que os usuários da língua fazem uso do idioma para expressar suas ideias, sentimentos ou intenções. Essa noção, fundamental para a compreensão da variação

linguística, implica que a linguagem não é um fenômeno isolado, mas sim profundamente influenciado pelas condições em que ocorre a comunicação. Em outras palavras, o uso da língua é moldado pelos fatores que envolvem tanto os enunciadores quanto os interlocutores, além das particularidades do contexto de interação.

Figura 18 - Situação comunicativa



Fonte: Teláris (2022, p. 38).

Nessa perspectiva, o usuário da língua — também denominado enunciatador — precisa, para uma comunicação eficaz, considerar dois elementos essenciais: o interlocutor e a intenção comunicativa. A interação entre esses fatores, de acordo com os princípios da sociolinguística, pode resultar em diferentes formas linguísticas, demonstrando como a língua se adapta às situações específicas de uso e ao perfil dos participantes da comunicação.

Como aponta Bortoni-Ricardo (2004), as escolhas linguísticas não são neutras e estão sempre em consonância com as expectativas sociais que moldam as interações comunicativas. Nesse contexto, a análise da variação linguística deveria ir além da observação superficial das escolhas de registros formais e informais, explorando as relações entre os diferentes grupos sociais e a hierarquização das formas de fala.

Portanto, ao se explorar a situação comunicativa na variação linguística, o livro poderia ter adotado uma abordagem que contemplasse tanto os aspectos formais e contextuais da comunicação, quanto as implicações sociais e culturais que influenciam o uso da língua, uma vez que a variação não pode ser compreendida apenas como uma alternância entre registros, mas como um fenômeno socialmente enraizado, que expressa e reforça identidades, relações de poder e contextos históricos.



Figura 19 - Região

## Região

Por ter um território muito extenso, o Brasil apresenta diferenças regionais acentuadas, que podem ser sentidas também no uso da língua. Por exemplo, há características diferentes no jeito de empregar a língua entre pessoas que são da zona urbana, da zona rural, de regiões litorâneas, de regiões muito isoladas, de comunidades que tiveram influência de imigrantes (italianos, alemães, açorianos, japoneses, etc.), de comunidades indígenas... Isso tudo contribui para que o português no Brasil seja marcado pela diversidade linguística, além de outros fatores que influenciam, como as diferentes profissões, diferentes idades e pessoas pertencentes a diferentes grupos sociais.

De acordo com a região do país, a língua é empregada de maneiras diferentes. A essas diferenças damos o nome de **variedades linguísticas regionais**.

Observe algumas diferenças nos nomes usados em diferentes regiões do Brasil:

**abóbora:** jerimum (Norte e Nordeste)  
**baile popular:** fandango (Sul)  
**mandioca:** macaxeira (Norte e Nordeste)  
**menino:** curumim (Amazônia), miúdo (Rio Grande do Sul)  
**espandongar:** pôr em desordem, desarrumar (Centro-Oeste)

Fonte: Novo dicionário eletrônico Aurélio, Versão 6.1. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2008.



- 1 Em grupo, façam um levantamento entre os colegas da turma para verificar se há estudantes vindos de regiões diferentes.
  - a) Façam uma lista das regiões apontadas e, se possível, incluam exemplos de palavras e expressões de usos específicos dessas regiões.
  - b) Observem as características de cada um na forma de empregar a língua: a pronúncia, o uso de certas palavras ou expressões.

Fonte: Teláris (2022, p. 39).

No tópico *região*, o livro didático, ao abordar a diversidade linguística no Brasil, reconhece de maneira pertinente a extensão territorial como um fator determinante para as variações regionais no uso da língua. No entanto, a formulação apresentada carece de maior aprofundamento teórico e de precisão conceitual no tratamento da variação linguística. A enumeração de grupos sociais – como habitantes de zonas urbanas, rurais, regiões litorâneas, comunidades isoladas ou marcadas por influências imigratórias e indígenas – contribui para uma representação ampla da diversidade sociolinguística brasileira, mas permanece num nível descritivo e superficial.

O tratamento da diversidade linguística e cultural nos livros didáticos tende a ser limitado, em razão de condicionantes de ordem editorial e mercadológica. A produção desses materiais precisa conciliar as orientações curriculares às exigências do mercado e ao alcance de ampla aceitação entre professores e escolas. Nesse contexto, abordagens mais profundas podem ser consideradas arriscadas, uma vez que poderiam restringir a adoção e a circulação da obra em diferentes realidades educacionais.

Nesse sentido, o Atlas Linguístico do Brasil (ALIB 1996) pode ser uma fonte riquíssima para ampliar o tratamento da variação linguística no ensino fundamental e médio, mas infelizmente seu potencial permanece amplamente subutilizado no contexto escolar.

O Atlas Linguístico do Brasil (ALIB) é uma das principais iniciativas de mapeamento da diversidade linguística brasileira, e oferece dados empíricos sobre variações fonéticas, lexicais, morfosintáticas e semânticas do português falado em diferentes regiões do país. Com base em entrevistas feitas em mais de 250 localidades, o ALIB não apenas confirma a extensão e riqueza da diversidade linguística brasileira, como também documenta a variação de maneira sistemática e científica, contribuindo para a valorização das falas populares e regionais frequentemente marginalizadas pelo ensino tradicional.

A incorporação de dados e recursos do ALIB ao ensino poderia beneficiar a formação crítica dos estudantes no sentido de: a apresentação de dados reais e atualizados sobre a diversidade linguística, romperia com a visão prescritiva da língua; promoveria a consciência sociolinguística nos alunos, permitindo que eles identifiquem, analisem e valorizem diferentes formas de falar; desconstruiria preconceitos linguísticos, ao mostrar que todas as variantes têm estrutura e lógica próprias, e que as variações não são erros, mas adaptações a contextos e comunidades.

Além disso, o trabalho interdisciplinar, articulando conteúdos de geografia, história e sociologia com a linguagem, relacionando o uso da língua com processos de migração, colonização, urbanização etc, seria muito significativo.

O livro didático poderia propor, ao trabalhar o tópico *região* o uso de cartas linguísticas, com o mapeamento de variantes lexicais. Portanto, a ausência de referências ao ALIB nos livros didáticos e nas práticas escolares representa uma lacuna significativa no tratamento da variação linguística. Integrar esse tipo de material permitiria superar abordagens superficiais ou estereotipadas e contribuiria para uma educação linguística



mais crítica, inclusiva e alinhada às diretrizes da BNCC, que reconhece a diversidade como um valor central no ensino de língua portuguesa.

No tópico referente ao grupo social, o livro didático afirma que fatores como profissão e nível de escolaridade podem influenciar o modo de usar a língua. No entanto, o argumento apresentado carece de fundamentação teórica mais consistente. Uma vez que — uma pessoa com o hábito da leitura tende a empregar a língua de forma distinta daquela que nunca leu um livro ou que não frequentou a escola — isso revela uma confusão conceitual entre grupo social e letramento.

Para uma compreensão mais precisa das dinâmicas linguísticas, é relevante recorrer à proposta de Bortoni-Ricardo (2004), que, em *Sociolinguística na sala de aula*, propõe a noção de “contínuos sociolinguísticos”. Em vez de categorizar os sujeitos em blocos estanques (como “letrados” versus “não letrados”, ou “ricos” versus “pobres”), a autora sugere compreender os usos linguísticos como situados ao longo de contínuos que envolvem aspectos como o grau de letramento, a inserção social, as práticas discursivas e o repertório comunicativo. Tal perspectiva possibilita uma análise mais refinada da variação linguística, evitando generalizações que podem reforçar visões estigmatizantes sobre determinados grupos.

Figura 20 - Grupo social

### Grupo social

Além da região, há outros fatores que influenciam o modo de usar a língua: a profissão, o nível de escolaridade, entre outros. Por exemplo, uma pessoa que tenha o hábito de ler bastante pode empregar a língua de forma diferente de outra que nunca tenha lido um livro ou de outra que nunca tenha frequentado a escola.

- 1 Releia a seguir duas falas do fazendeiro do conto “História de Trancoso”:
  - Dirigindo-se ao padre: “— Pode-se saber de que vossa senhoria tem medo?”
  - Dirigindo-se ao roceiro: “— Já que vosmicê tanto insiste, me dê cá a saborosa.”
 Converse com os colegas: O que vocês observaram nas formas de tratamento nas duas falas?
- 2 O modo de usar a língua também pode variar de acordo com a faixa etária.
  - a) **Em grupo.** Conversem: Que palavras ou expressões usadas por vocês não são empregadas pelas pessoas com mais de 30 anos que convivem com vocês?
  - b) Façam uma lista e verifiquem as várias formas de expressão em uma mesma língua.
- 3 Agora, converse com pessoas mais velhas.
  - a) Anote formas de falar que sejam diferentes dos usos que você e outros jovens de sua idade fazem da língua.
  - b) Reúna-se novamente com os colegas e converse com eles sobre as variações que descobrirem no uso da língua.
- 4 Leia a frase a seguir relacionada a diferentes formas de falar.

É importante respeitar a forma de falar de cada um, pois todas são válidas e importantes.

Fonte: Teláris (2022, p. 40).

Portanto, a forma como o livro didático articula a relação entre grupo social e uso da linguagem mostra-se limitada e inadequada do ponto de vista teórico. Seria mais apropriado tratar essas questões a partir de uma abordagem sociolinguística crítica, que considere os múltiplos fatores envolvidos na constituição dos repertórios linguísticos dos falantes, especialmente aqueles relacionados às práticas de letramento e às trajetórias socioculturais diversas.


#### 5.1.5 Variedades linguísticas

O livro didático em análise apresenta um avanço importante ao introduzir a temática das variedades linguísticas por meio de uma pergunta central: “Existem usos da língua melhores ou piores?”. Ao responder negativamente a essa questão, a obra adota uma perspectiva alinhada aos princípios da Sociolinguística Variacionista, ao afirmar que o mais relevante não é classificar os usos linguísticos em termos de correção ou superioridade, mas, sim, compreender sua adequação aos objetivos comunicativos, ao contexto de enunciação e ao perfil do interlocutor. Tal abordagem representa um posicionamento relevante frente à tendência histórica de normatização da língua, muitas vezes dissociada da realidade plural do Português Brasileiro.


A valorização da diversidade linguística, conforme apresentada pelo livro, constitui um ponto positivo, ao reforçar que todas as variedades da língua falada no Brasil — independentemente de sua origem regional, social ou étnica — são legítimas do ponto de vista linguístico. Este reconhecimento contribui para o combate ao preconceito linguístico, um fenômeno que, conforme diversos estudos (Bortoni-Ricardo, 2004; Bagno, 2007), se ancora em estigmas sociais e não em critérios objetivos de eficiência comunicativa ou complexidade gramatical.

Destaca-se, ainda, o mérito do livro ao reconhecer que determinadas variedades são socialmente mais prestigiadas e que conhecer essas formas linguísticas pode ampliar a competência comunicativa dos falantes, permitindo-lhes circular com mais autonomia em diferentes esferas sociais. Tal perspectiva não apenas valoriza o domínio de registros formais — especialmente no âmbito da escrita —, mas também problematiza a hierarquização simbólica entre as variedades, abrindo espaço para uma reflexão crítica sobre o poder simbólico da língua (Bourdieu, 1982).

Figura 21 - Conhecimento e ação. Variedades linguísticas



*Conhecimento e ação*



**Variedades linguísticas**

Existem usos da língua melhores ou piores?

**Preparação**

- 1 Conversem com os colegas: Vocês já presenciaram situações em que alguém é criticado por “falar errado” ou por falar de um jeito diferente? O que pensam sobre isso?
- 2 Leiam juntos os trechos abaixo:

**Existe um uso da língua que seja melhor ou pior?**

Não existe uma forma melhor ou pior de utilizar a língua. O importante é que a forma usada seja adequada aos nossos propósitos, à situação em que nos encontramos e ao nosso interlocutor. Deve ser respeitada a diversidade linguística e não deve existir o preconceito contra os diferentes falares ou as variedades linguísticas existentes no país, pois todos são válidos.

**Por que estudar a língua portuguesa do Brasil?**

Há variedades que são mais prestigiadas socialmente. Estudá-las é um conhecimento a mais para participarmos de situações comunicativas diversas. Mas não se pode ridicularizar quem não as utiliza. E temos de considerar ainda que haverá diferenças marcantes se a língua for empregada oralmente ou por escrito.

Estudar a língua portuguesa do Brasil nos ajuda a conhecer diferentes formas de empregar a língua, em diferentes situações. Isso enriquecerá nossa competência comunicativa.

Fonte: Teláris (2022, p. 46).

Outro ponto relevante é a menção à diferença entre a modalidade oral e a escrita, o que denota sensibilidade para com as diferentes normas e exigências que regem essas formas de uso. Compreender que a oralidade obedece a lógicas próprias, e que não deve ser avaliada a partir dos mesmos critérios da escrita escolarizada, é essencial para a construção de uma pedagogia da variação linguística.

Nessa perspectiva do livro, estudar a língua portuguesa falada no Brasil — em toda a sua heterogeneidade — contribui significativamente para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, na medida em que promove o reconhecimento e a valorização de suas experiências linguísticas cotidianas, ao mesmo tempo em que amplia seu repertório expressivo para atuar em diferentes situações e práticas discursivas.

Porém, embora os livros didáticos, de modo geral, reconheçam a existência de distinções entre a oralidade e a escrita, observa-se que tal diferenciação é frequentemente apresentada de forma simplificada e reducionista. Ao vincular, de maneira quase automática, a modalidade oral à informalidade e a modalidade escrita à formalidade,

muitos desses materiais acabam por reforçar estigmas históricos que desvalorizam a oralidade e obscurecem a complexidade e a diversidade presentes em ambas as modalidades.

É fundamental reconhecer, como propõe Marcuschi (2001), que não existe apenas uma oralidade, assim como não há uma única forma de escrita. O autor argumenta que tanto a fala quanto a escrita se organizam em um continuum de formalidade, variando conforme os contextos de uso, os propósitos comunicativos e os interlocutores envolvidos. Assim, é perfeitamente possível encontrar práticas orais marcadas por elevado grau de planejamento e formalidade — como ocorre em discursos políticos, palestras acadêmicas ou audiências judiciais — bem como registros escritos caracterizados por informalidade, espontaneidade e menor rigor gramatical, como é o caso de mensagens instantâneas, postagens em redes sociais ou bilhetes informais.

Além disso, a estigmatização da oralidade reforça preconceitos linguísticos que já estão presentes no imaginário social, dificultando a construção de uma educação linguística plural e inclusiva. Ao invés disso, o ambiente escolar deveria fomentar o reconhecimento das diferentes funções e características da linguagem em seus múltiplos modos de realização, incentivando a reflexão crítica sobre o uso da língua em contextos variados.

A abordagem mais adequada seria, portanto, aquela que compreende oralidade e escrita como práticas sociais heterogêneas, influenciadas por fatores históricos, culturais, sociais e situacionais. Como destaca Bortoni-Ricardo (2004), é necessário superar modelos binários e trabalhar com a noção de contínuos sociolinguísticos, nos quais as formas linguísticas se distribuem de maneira gradual e contextualizada, sem hierarquizações rígidas.

O manual do professor destaca as seguintes habilidades da BNCC: EF69LP32, EF67LP21 e EF67LP24 visando à análise e à compreensão da variação linguística. A habilidade EF69LP32 diz respeito a *Analisar variações linguísticas em diferentes situações comunicativas, reconhecendo os usos mais formais e informais da linguagem oral e escrita*. Já a EF67LP21 se relaciona a *Identificar as variações linguísticas em textos orais e escritos, reconhecendo a diversidade da língua e suas múltiplas formas de uso*. Por sua vez, a habilidade EF67LP24 visa *Comparar diferentes modos de falar, identificando marcas de variedades linguísticas regionais, sociais e de registro*. Por fim, EF67LP24 diz respeito a Comparar a linguagem em três contextos distintos, o que permite uma análise detalhada das marcas de variação linguística.

Porém, ao concentrar-se em apenas três contextos de fala (telejornal, programa de entrevistas e ambiente doméstico), a proposta do manual do professor carece da inclusão de outros contextos, como a fala em diferentes regiões do Brasil ou de grupos sociais específicos, poderia enriquecer a análise e proporcionar uma visão mais completa das diferentes formas de uso da língua.

Ademais, seria relevante que a atividade fosse acompanhada de uma reflexão crítica sobre o preconceito linguístico e os estigmas associados a determinadas formas de falar. Muitas vezes, as variantes informais ou regionais da língua são vistas como "erradas" ou "inferiores". Discutir essas questões no âmbito da sala de aula poderia contribuir para a formação de uma consciência crítica sobre a diversidade linguística, além de promover a valorização de todas as formas de expressão verbal. A inclusão de mais exemplos de variações regionais e sociais também poderia ser proposta aos professores, assim, os professores poderiam oportunizar que os estudantes percebessem que a variação linguística não se restringe apenas a contextos formais ou informais, mas se manifesta em uma ampla gama de situações comunicativas.

#### 5.1.6. Crônica Conversinha mineira

A análise da crônica *Conversinha mineira*, presente no livro didático em questão, revela mais uma vez a recorrência de uma abordagem limitada e estigmatizante da oralidade. Embora o livro tenha o mérito de propor o trabalho com gêneros discursivos diversos, como a crônica, e de reconhecer a importância da oralidade como prática linguística legítima, a escolha do texto e o modo como é apresentado evidenciam uma associação cristalizada entre oralidade e ruralidade, especialmente com traços linguísticos atribuídos à fala do interior de Minas Gerais.

Ainda que a crônica, enquanto gênero, se caracterize por uma linguagem mais próxima da oralidade, com uso de marcas de subjetividade, coloquialidade e entoações conversacionais, é preciso observar que há uma grande diversidade de crônicas — inclusive urbanas, reflexivas, humorísticas ou existencialistas — que não necessariamente utilizam marcas de oralidade rural. A seleção do texto *Conversinha mineira*, carregado de regionalismos como “mexida” e “agarantir”, além de construções sintáticas desvinculadas da norma-padrão, reafirma o estereótipo do “roceiro mineiro” como a imagem mais representativa da oralidade brasileira.

Tal escolha não é neutra. Como apontam estudiosos da sociolinguística crítica (Bortoni-Ricardo, 2004; Bagno, 2007), o processo de representação linguística nos materiais didáticos tende a reproduzir hierarquias simbólicas entre as variedades do português brasileiro, frequentemente associando a oralidade a sujeitos do campo, da periferia ou de baixa escolarização — e, não raramente, a uma fala “engraçada”, “simplória” ou “pitoresca”. Isso contribui para a manutenção de uma visão distorcida das práticas linguísticas reais, nas quais a oralidade é multifacetada e não se limita a um repertório rural, informal ou subalterno.

Figura 22 - Crônica – Conversinha mineira

## Leitura

### Conversinha mineira

Fernando Sabino

- É bom mesmo o cafezinho daqui, meu amigo?
- Sei dizer **não** senhor: não tomo café.
- Você é dono do café, não sabe dizer?
- Ninguém tem reclamado dele não senhor.
- Então me dá café com leite, pão e manteiga.
- Café com leite só se for sem leite.
- Não tem leite?
- Hoje, não senhor.
- Por que *hoje* não?
- Porque hoje o leiteiro não veio.
- Ontem ele veio?
- Ontem não.
- Quando é que ele vem?
- Tem dia certo não senhor. Às vezes vem, às vezes não vem. Só que no dia que devia vir em geral não vem.
- Mas ali fora está escrito “**Leiteria**”!
- Ah, isto está sim senhor.
- Quando é que tem leite?
- Quando o leiteiro vem.

Fonte: Teláris (2022, p. 54).

**leiteria**: estabelecimento comercial especializado na venda de leite.



Ainda mais problemático é o fato de que, ao afirmar respeitar a diversidade linguística, o livro não promove, de fato, uma valorização plural das variedades do português falado no Brasil. Pelo contrário, reforça uma representação caricatural da fala rural como sinônimo de oralidade, reduzindo a multiplicidade de falas possíveis —

urbanas, periféricas, negras, jovens, nordestinas, entre outras — a um único modelo cristalizado: o do mineiro do interior. Essa construção identitária, baseada em traços lexicais e sintáticos marcadamente regionais, é intencional e serve, muitas vezes, à produção de um efeito de comicidade ou exotização do falante, o que contradiz o suposto objetivo pedagógico de promover respeito às variações linguísticas.

Se o livro didático pretende realmente contribuir para uma educação linguística crítica e inclusiva, deveria ampliar o escopo de representações da oralidade, incorporando diferentes vozes sociais e regionais, evitando reducionismos e estereótipos. Isso implica, entre outras ações, diversificar os gêneros trabalhados, selecionar textos que representem outras variedades linguísticas — urbanas, cultas ou híbridas — e tratar a linguagem como prática social situada, conforme propõe a perspectiva da sociolinguística crítica (Moita Lopes, 2006).

O manual do professor destaca as seguintes habilidades da BNCC: EF69LP44 - *Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em textos literários, reconhecendo neles formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção*; EF69LP47 - *Identificar as características dos gêneros textuais orais, considerando suas especificidades de linguagem e os efeitos de sentido que geram*; EF69LP49 - *Comparar diferentes modos de falar, reconhecendo variações linguísticas regionais, sociais e de registro, e analisar suas implicações no processo de comunicação*; EF69LP55 - *Reconhecer e refletir sobre o preconceito linguístico, identificando as formas de variação linguística que são socialmente valorizadas ou desvalorizadas*; EF67LP28 - *Ler e compreender textos, selecionando e utilizando estratégias adequadas de leitura, de acordo com as características do gênero e com os objetivos da leitura*.

A proposta apresentada no manual do professor oferece uma abordagem eficaz para trabalhar a variação linguística, permitindo que os estudantes compreendam as complexas relações entre a língua, a cultura e a sociedade. A leitura crítica e colaborativa do texto de Fernando Sabino, com foco nas diferenças linguísticas e culturais, permite que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda da língua, ao mesmo tempo em que promove a reflexão sobre o preconceito linguístico.

Contudo, para que a atividade seja ainda mais enriquecedora, seria importante ampliar o escopo da discussão sobre a diversidade linguística, incorporando uma análise mais profunda das questões sociais, históricas e políticas que moldam as diferentes formas de uso da língua. Essa ampliação contribuiria significativamente para a formação



de uma consciência crítica nos estudantes, não apenas sobre as variações linguísticas, mas também sobre as dinâmicas de poder, identidade e representação que permeiam o uso da linguagem em nossa sociedade.

#### 5.1.7 Variedade regional e marcas de oralidade no texto

Ao abordar os elementos da narrativa na crônica *Conversinha mineira*, o livro didático destaca o diálogo entre os personagens como portador de marcas de oralidade e de um “falar regional”. Contudo, ao associar tais marcas linguísticas a um modelo específico de regionalismo — ancorado em traços estereotipados da fala rural do interior de Minas Gerais —, o livro incorre numa representação reducionista da variação linguística, que compromete os princípios de valorização da diversidade e combate ao preconceito linguístico.

Figura 23 - Variedade regional e marcas de oralidade no texto

#### **Variedade regional e marcas de oralidade no texto**

As crônicas podem circular em jornais e revistas, na internet (*sites, blogs* e redes sociais) e em coletâneas publicadas em livros. Grande parte das crônicas é de narrativas de ficção, inspiradas em fatos e situações do cotidiano. Por isso, geralmente, são escritas em linguagem leve, mas espontânea e podem apresentar características relacionadas à fala.

Fonte: Teláris (2022, p. 57).

É necessário problematizar a forma como o regionalismo é mobilizado nesse contexto. Em vez de ser tratado como expressão legítima de identidades sociolinguísticas distintas, o regionalismo apresentado é frequentemente lido pelo viés do desvio da norma, funcionando como marcador de erro ou como recurso de comicidade. Essa abordagem não apenas fragiliza a legitimidade das variedades regionais como expressão cultural, mas também reforça hierarquias linguísticas já naturalizadas na sociedade brasileira — nas quais os falares do interior, do campo ou das classes populares ocupam posições inferiores em relação à variedade urbana culta de prestígio.

Conforme apontam Bortoni-Ricardo (2004) e Bagno (2007), o preconceito linguístico não opera somente na exclusão direta das formas linguísticas estigmatizadas, mas também na sua representação enviesada, em que determinadas variedades são sempre associadas à rusticidade, ao humor ou à ignorância. O regionalismo, nesses termos, é



esvaziado de sua potência identitária e transformado em objeto de riso ou condescendência.

O próprio exemplo da crônica utilizada poderia ter sido substituído ou complementado por outros textos que promovessem uma representação mais plural e menos estigmatizante das variedades linguísticas regionais. O uso de um texto que explorasse o pronome "tu", como ocorre no sul do Brasil, ou que apresentasse vocábulos próprios da fala nordestina, sem caricaturá-los, teria maior potencial pedagógico. Um exemplo positivo, como a discussão lexical entre "mandioca" e "macaxeira", valoriza a diversidade sem a necessidade de associar a linguagem regional à informalidade ou ao erro.

Outro ponto que merece destaque é que o trabalho com a competência comunicativa não pode se limitar a aspectos estruturais da língua. A competência comunicativa, conforme proposta por Hymes (1972), envolve também a capacidade de uso linguístico apropriado em contextos reais de interação, o que inclui reconhecer, respeitar e negociar diferenças linguísticas e discursivas. No entanto, observa-se que o livro restringe a habilidade a um modelo homogêneo e normativo de uso linguístico, sem abrir espaço para discussões sobre preconceito linguístico, estigmatização de variedades ou valorização das vozes silenciadas.

Portanto, para que os livros didáticos realmente contribuam com uma educação linguística crítica, é necessário que abandonem o uso reiterado de recursos que reforçam uma única imagem da fala regional — geralmente rural, estigmatizada e desvinculada de prestígio. A variedade linguística deve ser tratada não como exótica ou caricatural, mas como expressão legítima de sujeitos sociais históricos, cujas vozes também merecem espaço em contextos formais de ensino.

O manual do professor sugere as habilidades EF69LP47 e EF69LP55 para trabalhar a variedade regional e as marcas de oralidade no texto em sala de aula. A primeira contribui para a análise das características dos gêneros orais e suas variações, possibilitando o reconhecimento de como a língua se adapta a diferentes contextos de comunicação. A segunda, por sua vez, oferece um espaço crucial para a reflexão sobre o preconceito linguístico, abordando como certas variedades linguísticas são socialmente desvalorizadas, o que favorece a construção de uma consciência crítica nos alunos.

No entanto, além dessas habilidades, outras abordagens podem ser implementadas para enriquecer o trabalho com a variação linguística. A primeira sugestão é explorar diferentes registros de fala, como o formal e o informal, permitindo que os estudantes

analisem como esses registros são usados em diferentes gêneros textuais orais, como entrevistas, telejornais e conversas cotidianas. Isso permite a compreensão das características da oralidade e a análise das marcas de variação nos contextos sociais e regionais.

Outra estratégia importante é discutir o preconceito linguístico e a valorização das variedades linguísticas, ampliando a reflexão para além das variações regionais, e incorporando aspectos como diferenças sociais e de classe. Esse enfoque facilita a compreensão dos alunos sobre as dinâmicas de poder que estão implícitas na comunicação e nas diferentes formas de falar, ou mesmo sugerir atividades práticas de produção oral, como encenações ou debates, onde os alunos possam utilizar e experimentar variações linguísticas de forma consciente, pode ser uma maneira eficaz de integrar a teoria e a prática. Essas atividades também permitem que os estudantes percebam o valor das diferentes formas de expressão e aprimorem suas habilidades comunicativas dentro de um contexto de respeito à diversidade.

#### 5.1.8 O jeito mineiro de falar

Depois de discorrer sobre um pouco da história das crônicas e propor aos alunos a leitura do tópico: Sou mineiro, uai; o livro didático sugere que os alunos pesquisem o significado de expressões regionais como *uai*, *oxente*, *pudim*, *pé de boi*, entre outras. Essa proposta parte de uma premissa didática interessante: a valorização da diversidade lexical existente no português falado no Brasil. No entanto, ao tratar essas expressões apenas como elementos curiosos ou pitorescos — muitas vezes associados ao universo da canção popular ou do "folclórico" —, o material didático desconsidera a profundidade sociolinguística dessas marcas linguísticas e sua função real nos atos de fala cotidianos.

As expressões regionais não se restringem a contextos artísticos ou identitários estereotipados. Elas são constituintes vivos das práticas comunicativas de diferentes grupos sociais e, como tal, desempenham um papel central na construção de sentidos e identidades. Conforme salienta Bortoni-Ricardo (2004), a variação linguística deve ser compreendida como parte de um contínuo sociolinguístico, em que as escolhas dos falantes estão condicionadas a variáveis contextuais como interlocutor, grau de intimidade, propósito comunicativo e local de enunciação.

Figura 24 - O jeito mineiro de falar

## O jeito mineiro de falar

Releia esta fala de “Conversinha mineira”: “Uai, esse trem todo que falam de tudo quanto é Prefeito”.

Muitos pesquisadores estudam o modo de falar de pessoas de diferentes lugares do Brasil. Eles buscam explicações sobre a origem de palavras e expressões, pronúncias e usos da língua. Leia o texto a seguir.

Fonte: Teláris (2022, p. 60).

Figura 25 - O jeito mineiro de falar

### Sou mineiro, uai!

Henrique Caldeira Costa

Minas Gerais é assim: na roça ou na cidade, homem ou mulher, adulto ou criança, todo mundo fala “uai”. Essa palavrinha com três vogais é usada pelos mineiros nas mais diversas situações: para expressar dúvida, espanto, surpresa e praticamente qualquer outro sentimento. A origem do “uai” é misteriosa e cheia de histórias. Uma delas diz que essa era uma senha usada pelos **inconfidentes** no século XVIII, significando “União, Amor e Independência”. Mas há quem diga que, na verdade, o “uai” surgiu em regiões onde ingleses trabalhavam na mineração. Na língua deles, “por quê?” se diz “why?”, cuja pronúncia é “uai?”. De tanto ouvir os gringos, mas sem entender o que eles diziam, o povo passou a imitá-los. Uai, será?

Há ainda outros contos sobre a origem dessa palavra tão típica de Minas Gerais, mas ninguém sabe qual é a versão correta. É um caso complicado, só!

[...]

COSTA, Henrique Caldeira. *Ciência Hoje das Crianças*, [s. l.], 6 dez. 2013. Disponível em: <http://chc.org.br/coluna/sou-mineiro-uai/>. Acesso em: 9 dez. 2021.



## Conhecimento e ação

### Expressões regionais

Onde você mora existe alguma palavra ou expressão característica da região?  
Que tal pesquisar mais expressões regionais para reuni-las em um painel?

### Preparação e pesquisa

**Em grupo.** Pesquisem expressões comuns em cada uma das regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul). Por exemplo:

**trilegal**, que significa “excelente”, “muito bom” e é muito usada na região Sul;  
**oxente**, que indica espanto, surpresa e é muito usada na região Nordeste;  
**mexida**, que equivale a “confusão”, “tumulto” ou a “muitas pessoas dando palpite em alguma coisa”; usada em alguns lugares de Minas Gerais, na região Sudeste;  
**miudinho**, que significa “bem pequeno” e é muito usada nas regiões Norte e Nordeste;  
**pé-de-boi**, que significa “pessoa muito trabalhadora” e é usada na região Centro-Oeste.

Palavras e expressões regionais aparecem frequentemente em letras de canção típicas de cada região. Essa pode ser uma boa fonte de pesquisa.

Fonte: Teláris (2022, p. 61).

Nesse sentido, ao não explicitar que o uso dessas expressões está diretamente relacionado ao grau de informalidade da situação e ao compartilhamento de um repertório linguístico comum entre os interlocutores, o livro falha em promover uma reflexão crítica

sobre os usos contextuais da linguagem. A expressão *uai*, por exemplo, embora amplamente conhecida, tende a ser mais recorrente em situações informais e entre falantes que compartilham uma origem geográfica ou identidade regional específica.

Já outras expressões, como muitas de uso sulista, tais como, *bah*, podem ser comuns no Rio Grande do Sul, mas talvez não em toda a região Sul. Logo, é preciso modalizar algumas explicações, de modo a não se criarem estereótipos. A abordagem do livro, ao tratar essas expressões como itens exóticos e descontextualizados, reduz a complexidade dos fenômenos de variação linguística e, paradoxalmente, pode reforçar estereótipos regionais ao invés de desconstruí-los.

Para que o ensino de língua portuguesa realmente promova uma educação linguística crítica e plural, o livro poderia ter ampliado a abordagem das expressões regionais, contextualizando-as em práticas de fala reais e promovendo a reflexão sobre os limites da inteligibilidade, os marcadores identitários e os possíveis efeitos sociais desses usos. Apenas assim os alunos conseguiriam navegar entre diferentes registros e variações, respeitando a diversidade linguística brasileira sem reduzir suas manifestações à caricatura ou à exotização.

Embora a proposta do livro didático em questão seja, em tese, valorizar a diversidade linguística brasileira por meio da apresentação de expressões regionais, a execução dessa proposta revela limitações significativas. Um dos principais problemas consiste na homogeneização das variedades linguísticas dentro das regiões geográficas, como se os falares de um estado ou de uma região fossem uniformes e invariáveis. Tal abordagem negligencia a complexidade dos repertórios linguísticos locais, que se constituem por uma multiplicidade de fatores — entre eles, mobilidade social, escolarização, práticas culturais, idade, gênero e experiências migratórias.

Ao tratar uma região como um bloco linguístico coeso, o livro didático não apenas simplifica a realidade linguística brasileira, como também contribui para a reprodução de estereótipos sociolinguísticos. Mais grave ainda é o fato de que, mesmo não explicitando que as expressões estão relacionadas a pertencer ou não a determinada comunidade linguística, o livro parece supor que o falante pode usar livremente qualquer marca regional sem que haja risco de ruído comunicativo. No entanto, como lembra Bortoni-Ricardo (2004), a inteligibilidade mútua e o alinhamento identitário entre os interlocutores são elementos fundamentais para a escolha das formas linguísticas em contextos reais de uso. Expressões de forte marca regional — ainda que perfeitamente

legítimas — podem comprometer a compreensão quando usadas em contextos fora de sua comunidade de origem.

Esse tipo de abordagem, se não problematizada pelo professor em sala de aula, pode gerar práticas pedagógicas que reafirmam estereótipos em vez de desconstruí-los. Contudo, ressaltamos que, a tarefa de propor essas mediações críticas não pode recair exclusivamente sobre o docente, especialmente considerando que nem todos os professores têm formação aprofundada em sociolinguística ou acesso a discussões teóricas atualizadas. Como argumenta Moita Lopes (2006), é urgente repensar a formação inicial e continuada dos professores de Língua Portuguesa para que possam operar com uma perspectiva discursiva e crítica da linguagem, superando visões essencialistas e normativas da variação linguística.

O manual do professor propõe, nesse momento, trabalhar as habilidades EF69LP55: *Analisar, de forma crítica e reflexiva, as variações linguísticas em textos orais e escritos, considerando as dimensões sociais e culturais envolvidas, e os preconceitos linguísticos que podem se manifestar em diferentes contextos comunicativos, respeitando e valorizando as variedades linguísticas do português brasileiro* e EF67LP20: *Identificar e valorizar as variações linguísticas do português, reconhecendo as diferenças de uso e os contextos nos quais as diferentes formas de falar são empregadas, e refletir sobre a importância de respeitar essas variações para o combate ao preconceito linguístico e à construção de uma sociedade mais inclusiva.*

A proposta de utilizar as habilidades EF69LP55 e EF67LP20 no trabalho com a variação linguística é relevante, pois possibilita a identificação e análise das diversas formas de uso da língua, além de desenvolver uma postura crítica sobre os preconceitos linguísticos. Ao reconhecer as variações regionais, sociais e educacionais, os estudantes compreendem as dinâmicas de poder associadas à linguagem e à valorização de diferentes registros de fala. Mas, para tornar a proposta mais eficaz, é necessário diversificar os exemplos de variações linguísticas, incluindo registros formais e informais, e destacando como essas variações se manifestam em diferentes contextos, como telejornais e conversas cotidianas.

#### 5.1.9 Pronomes *você* e *vocês* no quadro de pronomes do caso reto

No item *outros pronomes pessoais*, observamos que o livro didático, ao se referir aos pronomes pessoais, adota uma abordagem que se diferencia da maioria dos demais

materiais didáticos, ao incluir os pronomes *você* e *vocês* no quadro dos pronomes do caso reto, ao lado de *eu*, *tu*, *ele*, *ela*, *nós*, *vós*, *eles*, *elas*. Essa inclusão não é recorrente na maioria dos livros didáticos, os quais tradicionalmente classificam *você* e *vocês* como pronomes de tratamento, destacando seu uso em contextos de formalidade e impessoalidade, sem integrá-los ao paradigma dos pronomes pessoais do sujeito.

Figura 256 - Pronomes *você* e *vocês* no quadro de pronomes do caso reto  
As palavras *me* e *mim* também são pronomes pessoais. O quadro a seguir mostra como esses pronomes são apresentados tradicionalmente em uma gramática.

	Pronomes pessoais	
	Retos	Oblíquos
1ª pessoa do singular	eu	me, mim, comigo
2ª pessoa do singular	tu	te, ti, contigo
	você	se, si, consigo, lhe, o, a
3ª pessoa do singular	ele, ela	se, si, consigo, lhe, o, a
1ª pessoa do plural	nós	nos, conosco
2ª pessoa do plural	vós	vos, convosco
	vocês	se, si, consigo, lhes, os, as
3ª pessoa do plural	eles, elas	se, si, consigo, lhes, os, as

Os pronomes *você* e *vocês* são empregados em grande parte do Brasil como a 2ª pessoa do discurso:  
*Tu* te lembrás da tua infância? → *Você* se lembra da sua infância?

Fonte: Teláris (2022, p. 212).

A opção do livro em incluí-los no quadro dos pronomes retos pode ser considerada uma tentativa de alinhar o conteúdo gramatical às práticas efetivas de uso da língua, especialmente no que diz respeito à norma linguística em sua dimensão mais viva e dinâmica. Como afirmam Bagno (2007) e Faraco (2009), há um descompasso entre a gramática normativa tradicional e os usos reais da língua falada no Brasil, sendo necessário que o ensino de gramática considere a variação e a mudança linguística como elementos constitutivos da língua.

O pronome *você*, embora historicamente tenha origem em formas de tratamento, consolidou-se no português brasileiro como pronome pessoal de segunda pessoa, desempenhando a função sintática de sujeito em enunciados cotidianos, com a conjugação verbal na terceira pessoa. Tal fenômeno é amplamente atestado na língua falada de diferentes regiões do país e, cada vez mais, tem sido reconhecido nos estudos de linguística funcionalista e sociolinguística como elemento legítimo do sistema pronominal do Português Brasileiro.

Sob a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa abordagem está em consonância com a diretriz de promover o ensino de língua portuguesa a partir de uma concepção que valorize os usos reais da língua e a diversidade de formas de expressão. A BNCC destaca a importância de que os alunos compreendam a língua como “um sistema vivo e em constante transformação”, e que o ensino gramatical seja voltado à reflexão sobre os usos da linguagem em diferentes contextos (Brasil, 2018, p. 70).

Portanto, ao incluir *você* e *vocês* no quadro dos pronomes do caso reto, o livro didático rompe com uma tradição normativa rígida e contribui para uma abordagem mais descritiva e atualizada da língua portuguesa. Tal escolha favorece a compreensão dos alunos sobre o funcionamento real do sistema pronominal do Português Brasileiro, promovendo uma aprendizagem mais significativa e crítica.

#### 5.1.10 A gente

Na proposta didática em que o livro orienta a leitura de um trecho de letra de canção, o objetivo declarado é levar o aluno a observar o uso da expressão *a gente* no contexto musical. No entanto, mesmo diante de um exemplo autêntico de uso, o material didático se recusa a reconhecer *a gente* como pronome equivalente a *nós*, optando por tratá-lo unicamente como uma expressão informal da linguagem oral.

Tal escolha didática revela uma postura normativa e conservadora que desconsidera os estudos linguísticos contemporâneos e o uso efetivo da língua pelos falantes do Português Brasileiro. Conforme defendem autores como Castilho (2010) e Neves (2003), *a gente* constitui um elemento do sistema pronominal do português brasileiro, ocupando a função de sujeito e correspondendo semanticamente à primeira pessoa do plural. Sua utilização é recorrente e está amplamente legitimada tanto na oralidade quanto na escrita, inclusive em registros mais formais da linguagem.

Segundo Ribeiro (2020), “ao longo do interstício temporal entre as coletas das entrevistas que compõem os corpora, pode-se perceber que, comparando a frequência, o pronome ‘nós’ reduziu a sua frequência de uso em 34,2% (período entre 2003 e 2019) e o pronome ‘a gente’ teve frequência de uso aumentada para 34,2% (levando em consideração o mesmo período)” (RIBEIRO, 2020, p. 160). A dissertação conclui que a variação entre “nós” e “a gente” na Cidade de Goiás reflete tendências observadas no português brasileiro em geral, com “a gente” se tornando cada vez mais comum. No

entanto, "nós" ainda mantém seu uso em determinados contextos, indicando que a mudança é gradual e influenciada por diversos fatores sociais e linguísticos.

A análise de letras de canções, por sua vez, pode ser uma estratégia pedagógica eficaz para o ensino de variação linguística, desde que acompanhada de uma abordagem reflexiva e crítica. No entanto, ao classificar *a gente* apenas como expressão, o livro didático não apenas subestima sua função gramatical no enunciado, como também deixa de promover a valorização da diversidade linguística. Essa omissão pedagógica reforça uma visão idealizada da norma-padrão e ignora os princípios de uma gramática de uso, que leva em consideração os aspectos pragmáticos e sociolinguísticos da língua em funcionamento.

Do ponto de vista da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa abordagem representa um desalinhamento com os objetivos da educação linguística previstos para o ensino fundamental e médio. A BNCC estabelece que o ensino da língua portuguesa deve “valorizar a diversidade linguística do país, reconhecendo as diferentes variedades como formas legítimas de expressão” (Brasil, 2018, p. 70), e promover o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva frente aos diferentes usos da linguagem.

O manual do professor incentiva a reflexão sobre as variedades linguísticas no cotidiano, isso é válido para o desenvolvimento da habilidade EF69LP55 (analisar as variações linguísticas em diferentes contextos de comunicação, considerando as variedades linguísticas regionais e sociais, a norma-padrão e o preconceito linguístico, e desenvolver atitudes de respeito e valorização das variações da língua, reconhecendo-as como formas legítimas de expressão), especialmente no combate ao preconceito linguístico e no reconhecimento da legitimidade das formas de uso da língua. Porém, pode ser aprimorada em alguns aspectos.

No entanto, a proposta poderia aprofundar a reflexão sobre o preconceito linguístico e a valorização das variações, promovendo uma análise crítica sobre os impactos sociais das hierarquias linguísticas. Também seria aqui uma oportunidade de ampliar os exemplos para incluir variações em diferentes contextos sociais, como trabalho, amizade e diferentes regiões, mostrando que a variação linguística está presente em diversas esferas sociais.



Figura 27 - Expressão a gente

## No dia a dia

### A expressão a gente

Leia o trecho de uma letra de canção e observe como a palavra *gente* é empregada.

#### Fome come

Sandra Peres e Paulo Tatit

*Gente,*

Tô ficando impaciente

A minha fome é persistente

Come frio, come quente

[...]

Toda fome é tão carente

Come o amor que a *gente* sente

A fome come eternamente

No passado e no presente

FOME come. Intérprete: Palavra Cantada. Compositores: Sandra Peres, Paulo Tatit e Luiz Tatit.  
In: CANÇÕES Curiosas. Produção: Palavra Cantada. São Paulo: [s. n.], 1998. 1 CD, faixa 7.

- 1 O que podem significar os versos:

A minha fome é persistente  
Come frio, come quente [...]

- 2 Releia os versos:

Toda fome é tão **carente**  
Come o amor que a *gente* sente

*Carente* quer dizer quem nada possui, quem tem necessidades. Pensando nesse significado, qual é o sentido provável do verso: “Come o amor que a gente sente?”

- 3 Nessa letra a palavra *gente* é empregada duas vezes: na primeira vez, sozinha; na segunda, integrando a expressão *a gente*. Explique o sentido de cada emprego:

- a) “*Gente*, / Tô ficando impaciente”  
b) “Come o amor que a *gente* sente”

- 4 Por que, provavelmente, o autor preferiu usar a *gente*, e não *nós*, na letra da canção?

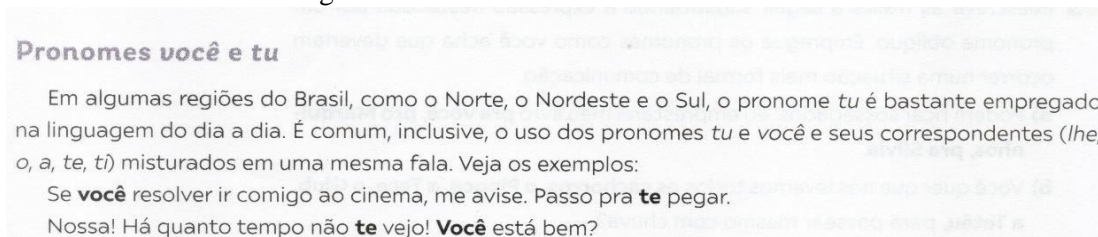
Fonte: Teláris (2022, p. 213).

### 5.1.11 Pronomes *tu* e *você*

Na seção dedicada aos pronomes *tu* e *você*, o livro didático adota uma abordagem que se afasta da rigidez da gramática normativa tradicional, demonstrando uma compreensão mais contemporânea e descritiva do uso linguístico real. Ao abordar os pronomes *tu* e *você*, o material não reforça a prescrição normativa de que esses pronomes não devem ser utilizados de forma alternada dentro de um mesmo enunciado ou contexto discursivo. Em vez disso, reconhece explicitamente que é comum, nas práticas linguísticas brasileiras, a alternância entre *tu* e *você* — assim como entre seus pronomes

correspondentes (*teu, te, ti, seu, você*, entre outros) — em uma mesma fala ou interação verbal.

Figura 28 - Pronomes tu e você



Fonte: Teláris (2022, p. 213).

Essa postura representa um avanço significativo em relação à tradição gramatical que condena tal mistura como erro, exigindo que, ao optar pelo pronome *tu*, o falante siga obrigatoriamente todo o paradigma da segunda pessoa do singular, incluindo a flexão verbal e pronomes oblíquos correspondentes. A flexibilização proposta pelo livro está em consonância com estudos da sociolinguística variacionista, como os de Bortoni-Ricardo (2004) e Tarallo (1985), que demonstram que o uso misto de *tu* e *você* — bem como de seus respectivos paradigmas pronominais — é um fenômeno amplamente atestado em diferentes regiões do país, refletindo um processo de mudança linguística em curso e, ao mesmo tempo, um marcador identitário dos falantes.

Além disso, o livro evita restringir o uso do pronome *tu* à Região Sul do Brasil, uma generalização comum em materiais didáticos. Em vez disso, menciona explicitamente que o *tu* é amplamente empregado também nas regiões Norte e Nordeste, reconhecendo a abrangência geográfica dessa forma pronominal. Tal reconhecimento contribui para uma visão menos estigmatizada e mais inclusiva das variedades regionais da língua portuguesa, valorizando as práticas linguísticas legítimas dos falantes dessas regiões.

Essa abordagem está em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o ensino da língua portuguesa a partir da valorização da diversidade linguística brasileira e da promoção de uma educação linguística crítica, sensível aos diferentes contextos de uso. A BNCC afirma que os alunos devem ser capazes de reconhecer e refletir sobre as diferentes variedades da língua e sua legitimidade social (Brasil, 2018).

Dessa forma, ao reconhecer a alternância entre *tu* e *você* como prática comum, e ao situar o uso do *tu* em múltiplas regiões do país, o livro didático adota uma postura mais

alinhada com a realidade sociolinguística do português brasileiro. Isso favorece uma educação linguística mais plural, crítica e inclusiva, que reconhece a legitimidade das diferentes formas de expressão dos falantes, sem reduzi-las a desvios da norma culta.

Apesar de citar o pronome *lhe* entre os pronomes oblíquos, o livro didático em análise não apresenta exemplos concretos de seu uso em contextos reais, especialmente aqueles que revelam a variação linguística regional. Em particular, omite-se de exemplificar construções como *eu lhe amo*, bastante recorrentes no falar de regiões como a Bahia e outras áreas do Nordeste, onde o pronome *lhe* é frequentemente empregado como objeto direto, em desacordo com a norma culta tradicional que prescreve seu uso apenas como objeto indireto.

Segundo estudos de Bortoni-Ricardo (2004) e Lucchesi (2000), o uso de *lhe* como objeto direto, embora considerado “incorreto” pela gramática normativa, encontra-se amplamente atestado em diversas variedades do português brasileiro e já está consagrado no uso há bastante tempo, funcionando de maneira plenamente compreensível e eficiente nos atos de comunicação.

Lucchesi (2000), em especial, argumenta que a rejeição normativa desse tipo de construção ignora os processos naturais de mudança e adaptação da língua, que ocorrem de maneira espontânea entre os falantes e são fundamentais para a vitalidade linguística. Nesse sentido, *eu lhe amo* não representa uma falha, mas sim uma forma legítima de expressão que evidencia a criatividade e flexibilidade da língua portuguesa falada no Brasil.

Ao deixar de abordar esse uso, o livro didático não apenas priva o aluno do contato com uma realidade linguística mais ampla e diversa, como também perpetua a ideia de que só a norma-padrão é válida no contexto da sala de aula. Essa abordagem contraria os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o ensino de língua portuguesa no sentido de reconhecer e valorizar a pluralidade linguística nacional, promovendo o respeito pelas diferentes formas de falar e escrever presentes no país (Brasil, 2018).

### 5.1.12 Emprego de alguns pronomes pessoais do caso oblíquo

É louvável que o livro didático reconheça e incorpore o uso do pronome reto em função de objeto direto, fenômeno amplamente atestado na fala do português brasileiro, frequentemente referido como uso de *pronome lexical*. Como exemplos desse fenômeno, o material apresenta construções como *encapar ele* e *vender elas*, que refletem práticas linguísticas correntes na variedade oral informal da língua. No entanto, observa-se uma lacuna significativa na abordagem do livro ao omitir a predominância da próclise no português brasileiro contemporâneo em detrimento da ênclise. As construções por ele ilustradas com pronomes oblíquos átonos pós-verbais — como *comprá-lo*, *guardámo-lo*, *trá-lo* — revelam-se formas marcadamente artificiais, tanto na oralidade quanto na escrita, sendo evitadas pelos falantes em contextos espontâneos.

Na prática, o português brasileiro tende a favorecer a próclise — ou seja, a colocação do pronome antes do verbo — ou, em muitos casos, a omissão do objeto, resultando em construções com objeto direto nulo. Observa-se, ainda, que o livro Teláris omite completamente a discussão sobre a mesóclise — modalidade de colocação pronominal em que o pronome oblíquo é inserido no interior da forma verbal (como em *dir-se-á*). Tal construção, embora prevista pela norma padrão, é praticamente inexistente no português brasileiro contemporâneo, sendo restrita a registros formais altamente marcados e, ainda assim, raramente empregados na oralidade ou na escrita cotidiana.

Nos demais volumes da coleção Teláris, especificamente no volume destinado ao nono ano do ensino fundamental, a colocação pronominal é abordada de maneira superficial, com escassa atenção à variação linguística e sem considerar a frequência real de uso das formas na variedade brasileira da língua.

Figura 29 - Emprego de alguns pronomes pessoais do caso oblíquo  
 Leiam juntos as transformações ocorridas:

Encapar <b>o livro</b> .	→ Encapar <b>ele</b> . (uso mais informal)
	Encapar + <b>o</b> = Encapá- <b>lo</b> . (uso mais formal)
Vender as <b>laranjas</b> .	→ Vender <b>elas</b> . (uso mais informal)
	Vender + <b>as</b> = Vendê- <b>las</b> . (uso mais formal)
Isso ocorrerá sempre que a forma verbal for terminada em <b>r</b> , <b>s</b> ou <b>z</b> :	
Comprar <b>o livro</b> .	→ Comprá- <b>lo</b> .
Guardamos <b>o livro</b> .	→ Guardamo- <b>lo</b> . (Esse registro está se tornando incomum.)
Traz <b>o livro</b> .	→ Trá- <b>lo</b> . (Esse registro tem ocorrido cada vez com menos frequência no português do Brasil.)

Agora observe esta outra ocorrência:

Luana e Carolina perceberam que o livro das irmãs Klink estava um pouco rasgado, **encaparam o livro** e **guardaram o livro**, pois é um livro de que gostaram muito.

Para evitar repetições, essa frase poderia ficar assim:

Luana e Carolina perceberam que o livro das irmãs Klink estava um pouco rasgado, **encaparam-no** e **guardaram-no**, pois é um livro de que gostaram muito.

Nesse exemplo, *no* é o pronome pessoal o que, ao se juntar ao verbo *encapar* no plural, com a terminação *m*, ganha o *n*. Veja:

Luana e Carolina leram <b>a história</b> .	→ Leram <b>ela</b> . (uso informal)
	Leram + <b>a</b> = Leram- <b>na</b> . (uso formal)
Encaparam <b>o livro</b> .	→ Encaparam <b>ele</b> . (uso informal)
	Encaparam + <b>o</b> = Encaparam- <b>no</b> . (uso formal)
Encaparam <b>os livros</b> .	→ Encaparam <b>eles</b> . (uso informal)
	Encaparam + <b>os</b> = Encaparam- <b>nos</b> . (uso formal)

Fonte: Teláris (2022, p. 217).

Nesse sentido, verifica-se um avanço no volume analisado ao reconhecer, ainda que pontualmente, a legitimidade do uso do pronome reto como objeto direto — por exemplo, em construções como *encapar ele* ou *vender elas* — o que reflete uma perspectiva mais alinhada com a sociolinguística contemporânea, ao validar usos efetivos da língua falada.

No entanto, essa abordagem permanece incompleta ao negligenciar um aspecto fundamental: a forte tendência, no português brasileiro, de evitar construções com pronomes oblíquos átonos em posição enclítica, como *leram-na* ou *encaparam-no*, que soam artificiais e marcadas para a grande maioria dos falantes. Tais formas, embora prescritas pela gramática normativa, são amplamente substituídas por construções com próclise (ex.: *a leram*) ou, frequentemente, por construções com objeto direto nulo.

Portanto, ainda que o reconhecimento da variação no uso dos pronomes pessoais represente um avanço na direção de uma abordagem mais realista e inclusiva, a ausência de uma reflexão mais aprofundada sobre os padrões efetivos de colocação pronominal no português brasileiro limita o alcance pedagógico do material.

## 5.2. Atividades

Nesta seção, serão analisadas como as atividades do LD Teláris exploram o conceito de variação linguística, implícita ou explicitamente.

### 5.2.1 Conto popular

Como já dito na seção anterior, o tratamento conferido pelo livro didático à variedade linguística presente no conto popular revela uma abordagem marcada por estereótipos, especialmente no que se refere aos traços de oralidade. Ao focalizar, no exercício 1, a forma "cês", o LD limita-se a uma perspectiva estigmatizante, ao associar esse uso exclusivamente a falantes da zona rural. Tal associação simplifica e deslegitima a complexidade dos fenômenos linguísticos envolvidos, reforçando preconceitos linguísticos já arraigados no imaginário social.

Entretanto, estudos no campo da Sociolinguística demonstram que formas reduzidas como "cê" e "cês" estão amplamente disseminadas em diversas regiões do Brasil e, em muitos contextos, são mais frequentes do que a forma plena "você". Por exemplo, os resultados do Projeto ALiB (Atlas Linguístico do Brasil) e os dados coletados pelo Projeto VARSUL (Variação Linguística Urbana da Região Sul do Brasil) evidenciam que "cê" é amplamente utilizado tanto em zonas urbanas quanto rurais, independentemente do nível de escolaridade dos falantes.

Bernardes (2006), em seu estudo sobre formas de tratamento na cidade de Goiás demonstra que a forma reduzida "cê" é predominante em interações informais, especialmente entre interlocutores de maior familiaridade, ultrapassando, em frequência, o uso de "você". De modo semelhante, pesquisas como as de Bortoni-Ricardo (2004) e Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009) reafirmam que a redução fonológica de "você" para "cê" é um fenômeno estável e sistemático no português brasileiro, sem que isso represente "erro" ou "incorreção", mas sim uma manifestação legítima da variação linguística.

Portanto, em vez de promover uma reflexão crítica sobre a variação linguística e os múltiplos contextos de uso da língua, o livro didático acaba por reforçar uma visão

prescritiva e excludente da norma, distanciando-se dos pressupostos da educação linguística crítica e da valorização da diversidade linguística presente na realidade dos alunos.

Figura 30 - A linguagem no conto popular e as marcas de oralidade

### A linguagem no conto popular e as marcas da oralidade

Você já sabe que o conto popular é transmitido de boca em boca ao longo do tempo, por isso é comum conservar as marcas da oralidade, mesmo quando registrado por escrito.

Confira a seguir algumas dessas marcas.

#### Redução de palavras

- 1** Releia a última fala do roceiro, observando o que está destacado:

— **Cês** não ouviram um barulho de noite? Pois era eu que me levantei **pra** comer o queijo. Como vocês estavam no céu, achei que não precisavam mais do queijo.

*Cês* na fala mais informal é a forma reduzida para a palavra *vocês* e *pra* é a forma reduzida de *para*.

- a)** Copie no caderno as formas reduzidas nestas falas do padre e do fazendeiro. Depois, escreva essas palavras de modo completo, sem redução.

— Sou servido um gole desta água. *Pra* matar minha sede.

— O céu. Você sonhou com a escada pro céu. Eu sonhei que já estava lá. Conforme combinado, o queijo é meu.

- b)** Na sua opinião, por que o autor escreve *pra* e não *para* e *pro* e não *para o*?

- 2** Reduções de palavras e expressões são comuns na fala. Observe como a palavra *senhor*, uma maneira respeitosa de tratar uma pessoa, é empregada de forma reduzida em diversas regiões brasileiras em diferentes tempos, mas com o mesmo sentido:

**senhor: *sinhô, siô, sô, nhô***

Agora transcreva do conto lido uma fala em que a palavra *senhor* é usada em uma dessas formas reduzidas e com repetição de sílaba.

- 3** Observe como era a forma de tratar uma pessoa até chegar à forma como a utilizamos hoje: *você*.

**vossa mercê > vossemecê > vosmecê > você**

- a)** Copie do conto lido uma frase falada pelo fazendeiro em que aparece uma palavra semelhante a essas formas de tratar uma pessoa.

- b)** Copie uma fala do roceiro em que ele usa uma forma reduzida para a palavra *está*.

Fonte: Teláris (2022, p. 31).

No exercício 2, o livro didático apresenta formas de tratamento como *sinhô, siô, sô* e *nhô*, que, embora sejam elementos legítimos da variação linguística do Português Brasileiro, são aqui mobilizadas de maneira estereotipada. A escolha por essas formas, tradicionalmente associadas a variedades rurais ou arcaicas da língua, reforça uma



representação caricata e reducionista dos modos de falar de determinados grupos sociais. Tal opção metodológica revela uma tendência a enfatizar traços linguísticos que evocam um imaginário social de rusticidade ou atraso, em vez de promover uma reflexão ampliada sobre a diversidade das formas linguísticas presentes em diferentes contextos urbanos e rurais.

O material didático, ao priorizar exclusivamente tais formas, desconsidera outras marcas de variação igualmente frequentes e socialmente difundidas, como a forma reduzida *pra*, em lugar de *para*, largamente utilizada por falantes urbanos em situações cotidianas. Essa omissão sugere uma visão enviesada da variação linguística, em que a ênfase recai sistematicamente sobre formas consideradas não prestigiadas e pertencentes a um suposto "português do interior", o que contribui para a perpetuação de preconceitos linguísticos e para a marginalização de determinadas práticas linguísticas.

No exercício 3, o livro didático apresenta a evolução histórica da forma de tratamento *vossa mercê* > *vossemecê* > *vosmecê* > *você*, passando por etapas intermediárias como *vossemecê* e *vosmecê*. Trata-se, nesse ponto, de um aspecto positivo, pois o material propõe uma reflexão diacrônica sobre a língua, permitindo aos alunos compreenderem o processo de gramaticalização e redução fonológica que caracteriza a mudança linguística. No entanto, ao tratar de uma das questões associadas a esse exercício, o livro inclui a forma *vosmecê* como uma das expectativas de resposta, vinculando-a à figura de um fazendeiro ou roceiro. Embora essa forma seja uma variação possível dentro do processo evolutivo de *vossa mercê*, ela representa uma forma menos usual e com forte marca de oralidade regional e rural, o que reforça novamente a tendência do material em associar variações linguísticas não prestigiadas ao meio rural de maneira estereotipada.

Adicionalmente, na letra b do mesmo exercício, o livro aborda a forma reduzida *tá*, derivada do verbo *estar*, mas mais uma vez conduz a questão de modo problemático. O uso da forma *tá* é apresentado como típico da fala rural, o que contraria dados empíricos da sociolinguística, que demonstram sua ampla ocorrência em contextos urbanos e em diferentes faixas etárias e classes sociais. A redução de verbos como *estar* para *tá* é um fenômeno linguístico consolidado no português brasileiro, comum em registros informais da fala cotidiana, sobretudo em ambientes urbanos. Ao associar essa forma exclusivamente à oralidade rural, o livro contribui para uma visão reducionista da variação linguística, deixando de promover uma abordagem crítica e inclusiva das diferentes formas legítimas de expressão existentes no português falado no Brasil.



O manual do professor sugere que os alunos desenvolvam, nesse momento, algumas habilidades que analisamos coerentes com a proposta de analisar um conto popular, especialmente no que se refere à exploração das variedades linguísticas no discurso direto: EF69LP55: Analisa as diferentes variedades linguísticas presentes nas falas dos personagens e o uso de dialetos ou expressões regionais, promovendo a reflexão sobre a norma-padrão e o preconceito linguístico. EF69LP47: Estuda os efeitos do discurso direto (e indireto) e o uso de verbos de enunciação para construir significados, caracterizar personagens e refletir o contexto cultural dos personagens. EF67LP36: Analisa recursos expressivos como repetições, interjeições e outras características da oralidade, fundamentais para a construção do ritmo e da atmosfera do conto popular. EF69LP54: Examina o uso de palavras denotativas e conotativas para entender como elas criam atmosferas, caracterizam personagens e contribuem para o enredo. Essas habilidades são adequadas e ajudam os alunos a desenvolverem uma leitura crítica e profunda do conto, explorando as variações linguísticas e os recursos expressivos do gênero.

### 5.2.2 Variação linguística

Na página 42, o livro didático aborda a temática das variedades linguísticas, introduzindo reflexões sobre os diferentes graus de monitoramento da fala em distintos contextos de comunicação. Como estratégia introdutória, o material propõe a leitura e análise de alguns textos que ilustram variações no uso da língua, preparando o estudante para reconhecer adequações linguísticas de acordo com a situação comunicativa.

Nesse contexto, o exercício 1 se apresenta como uma escolha metodologicamente adequada. Ele convida os alunos a refletirem sobre as diferenças entre linguagem formal e informal a partir da leitura de quadrinhos que retratam uma conversa entre dois amigos. A utilização desse gênero textual é pertinente, uma vez que se alinha ao objetivo de exemplificar situações de baixa formalidade, representando com autenticidade o registro informal da linguagem oral cotidiana. Além disso, o exercício não reforça estereótipos sociais nem associa variantes linguísticas a juízos de valor, configurando-se como um exemplo positivo de abordagem da variação linguística em sala de aula.

Figura 31 - Exercícios sobre variação linguística

## Atividades

NÃO ESCRIVA NO LIVRO.

### 1 Leia a tira a seguir.



- Copie do primeiro quadrinho uma expressão que revela um uso bastante informal da linguagem. Explique sua escolha.
- Observe as falas dos dois personagens. Em sua opinião, alguma fala pode ser considerada menos informal?

SCHULZ, Charles M. Minduim. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 24 maio 2011. Caderno 2, p. D4.

### 2 Leia esta outra tira.



- Com que intenção o diminutivo pode ter sido usado no terceiro quadrinho?
- Qual é o efeito de humor nessa tirinha?

ZIRALDO. *As melhores tiradas do Menino Maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 2000. p. 19-21.

- Leia os cartazes reproduzidos a seguir. Eles foram divulgados em campanha lançada em 15 de outubro (Dia do Consumidor) de 2014. A finalidade era sensibilizar os cidadãos em relação à necessidade de economizar água.

#### Cartaz 1



Cartaz da campanha "Sem água somos todos miseráveis". Instituto Akatu, 2014.

Instituto Akatu: organização que se afirma voltada para mobilizar as pessoas para um consumo consciente e um futuro sustentável. Saiba mais em: <https://www.akatu.org.br/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

Fonte: Teláris (2022. p. 42).

Na página 43, ao propor a análise do cartaz 2, o livro didático perde uma oportunidade valiosa de explorar aspectos relevantes da variação sintática no Português Brasileiro. A construção "me ajude", presente no cartaz, representa um caso de próclise — forma de colocação pronominal amplamente preferida no português brasileiro contemporâneo, sobretudo na modalidade oral e em contextos menos formais.

Figura 262 - Exercícios sobre variação linguística, cartaz 2

### Cartaz 2



Cartaz da campanha "Sem água somos todos miseráveis". Instituto Akatu, 2014.

- a) Explique como você entendeu a mensagem do primeiro cartaz.
- b) Em sua opinião, a mensagem do cartaz 1 se dirige a um grupo específico de pessoas? Por quê?
- c) No cartaz 1, há apenas um elemento além da frase escrita. Que recurso foi escolhido para procurar fazer o leitor imaginar a situação de miséria?
- d) Que recurso verbal indica que o cartaz 2 se dirige a pessoas de todas as classes?
- e) No cartaz 2, de que modo os recursos de imagem podem levar o leitor a associar a falta de água à miséria?
- f) Pode-se afirmar que os elementos selecionados para os cartazes foram reunidos sem planejamento e de maneira espontânea?

Fonte: Teláris (2022. p. 43).

No entanto, o material não aborda esse fenômeno linguístico nem o relaciona a estratégias discursivas de persuasão típicas da linguagem publicitária. A ausência dessa discussão constitui uma limitação, uma vez que o uso da próclise, em oposição à ênclise tradicionalmente associada à norma culta escrita (como em "ajude-me"), poderia ser explorado como recurso de aproximação com o interlocutor, alinhado às tendências comunicativas do português falado no Brasil.

Ao não problematizar essa escolha linguística nem a contextualizar como reflexo de um padrão sintático consolidado na variedade brasileira da Língua Portuguesa, o livro negligencia uma oportunidade significativa de ampliar a reflexão sobre os usos legítimos da língua e de desconstruir visões normativas restritivas quanto à colocação pronominal.

O manual do professor detalha que o professor deverá mediar o ensino para que os estudantes compreendam o que é ortografia, ampliando e consolidando conhecimentos

sobre o sistema ortográfico da língua portuguesa. Espera-se que eles considerem a importância da ortografia como um mecanismo que pode garantir a comunicação escrita, porque “consolida”, unifica registros escritos para nossa comunicação.

O objetivo é que, gradativamente, eles consolidem o conhecimento no que se refere à apropriação da escrita das “palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita”, desenvolvendo a habilidade EF67LP32 (“analisar, em diferentes gêneros textuais, os efeitos de sentido provocados pelo uso de diferentes tempos e modos verbais, concordância verbal e nominal, e a relação entre os tempos e modos verbais e o sentido global do texto.”). A variação linguística poderia ter sido explorada de forma complementar ao ensino da ortografia e ao desenvolvimento da habilidade EF67LP32, ampliando a compreensão dos estudantes sobre a diferença entre língua falada e língua escrita e promovendo uma visão mais crítica e reflexiva da linguagem.

### 5.2.3 Usos da língua

Ainda no tratamento das variedades linguísticas, o livro didático apresenta, neste ponto, uma condução positiva e pedagogicamente pertinente. Parte-se da desconstrução da ideia equivocada de que existiriam formas de falar “melhores” ou “piores” dentro do português brasileiro, promovendo uma abordagem que reconhece a pluralidade linguística como reflexo da diversidade social e cultural do país. O material também introduz, de forma adequada, o debate sobre o preconceito linguístico, incentivando os alunos a compararem diferentes formas de falar sem recorrer a juízos de valor, o que representa um avanço importante no ensino da língua materna.



Figura 33 - Usos da língua: existe o melhor ou o pior?

## Variedades linguísticas

Existem usos da língua melhores ou piores?

### Preparação

- 1 Conversem com os colegas: Vocês já presenciaram situações em que alguém é criticado por “falar errado” ou por falar de um jeito diferente? O que pensam sobre isso?
- 2 Leiam juntos os trechos abaixo:

#### Existe um uso da língua que seja melhor ou pior?

Não existe uma forma melhor ou pior de utilizar a língua. O importante é que a forma usada seja adequada aos nossos propósitos, à situação em que nos encontramos e ao nosso interlocutor. Deve ser respeitada a diversidade linguística e não deve existir o preconceito contra os diferentes falares ou as variedades linguísticas existentes no país, pois todos são válidos.

#### Por que estudar a língua portuguesa do Brasil?

Há variedades que são mais prestigiadas socialmente. Estudá-las é um conhecimento a mais para participarmos de situações comunicativas diversas. Mas não se pode ridicularizar quem não as utiliza. E temos de considerar ainda que haverá diferenças marcantes se a língua for empregada oralmente ou por escrito.

Estudar a língua portuguesa do Brasil nos ajuda a conhecer diferentes formas de empregar a língua, em diferentes situações. Isso enriquecerá nossa competência comunicativa.

### Realização

Vocês vão observar o uso da língua em três diferentes situações: em um telejornal, em um programa de entrevistas e em casa.

- 1 **Em grupo**, assistam a um telejornal e a um programa de entrevistas na TV e anotem a maneira como as palavras são pronunciadas e a forma como a língua é empregada.
- 2 Prestem atenção na conversa das pessoas com quem vocês convivem e façam também anotações.
- 3 Comparem as formas de empregar a língua de um lugar para outro e nas três situações observadas.
- 4 Façam uma lista das diferenças e das semelhanças observadas.

### Compartilhamento

- 1 Apresentem oralmente à turma o resultado de suas observações.
- 2 Prestem bastante atenção às apresentações dos outros grupos e tomem nota das informações mais importantes. Essas anotações servirão para embasar os seus argumentos e conclusões ao final das apresentações.
- 3 Depois que todos tiverem se apresentado, conversem com os colegas e o professor sobre o que observaram, comparando os resultados obtidos, e respondam à seguinte questão: É possível concluir que há usos melhores ou piores da língua?
- 4 Lembrem-se de que devem ouvir com atenção as opiniões dos colegas e aguardar a vez de vocês de falar. Respeitem as opiniões diferentes das suas.



Fonte: Teláris (2022, p. 46).

Essa abordagem favorece uma perspectiva mais inclusiva e crítica da linguagem, aproximando-se do que Scherre (2005) define como respeito linguístico — uma postura que vai além da mera tolerância ou ausência de preconceito. Para a autora, respeitar as variedades linguísticas implica reconhecer a legitimidade dos diferentes usos da língua, compreendendo que "o falante, ao utilizar uma variante, está fazendo escolhas que obedecem a regras gramaticais próprias de sua variedade linguística e que essas regras

são tão complexas quanto as da norma-padrão" (Scherre, 2005, p. 20). Assim, o respeito linguístico deve ser compreendido como um valor formativo que contribui para a cidadania e para o fortalecimento de identidades linguísticas diversas.

Portanto, a proposta do livro, ao incentivar o aluno a comparar diferentes formas de expressão sem hierarquizá-las, constitui uma prática didática importante, que poderia ser ainda mais enriquecida com a explicitação desse conceito de respeito linguístico, conforme fundamentado na literatura sociolinguística.

Segundo o manual do professor, cabe ao docente orientar a aprendizagem para que os estudantes alcancem a compreensão dos conteúdos e desenvolvam as seguintes habilidades: EF69LP55 ("reconhecer e respeitar as variedades linguísticas, compreendendo a norma-padrão como uma das variedades da língua portuguesa e rejeitando preconceitos linguísticos."), EF69LP32 ("analisar, em diferentes gêneros textuais, os efeitos de sentido provocados pelo uso de diferentes tempos e modos verbais, concordância verbal e nominal, e a relação entre os tempos e modos verbais e o sentido global do texto."), EF67LP21 ("analisar os efeitos de sentido de palavras e expressões, considerando o contexto de sua produção e circulação."), EF67LP23 ("comparar diferentes versões de um mesmo texto, identificando o que se mantém e o que se modifica em função das escolhas linguísticas."), EF67LP24 ("revisar texto com o apoio do professor e dos colegas, considerando a norma-padrão e as convenções da escrita.") habilidades permitem ao professor trabalhar a ideia de que não há uma forma "melhor" ou "pior" de usar a língua, mas sim variações adequadas a diferentes contextos, pois essa abordagem valoriza a diversidade linguística e combate o preconceito linguístico, mostra a norma-padrão como uma das variedades.

#### 5.2.4 Interpretação de texto

Na seção dedicada à crônica *Conversinha Mineira*, o livro didático propõe uma sequência de exercícios voltados à interpretação textual. Os primeiros itens concentram-se na compreensão do conteúdo da crônica, sem apresentar maiores problemas em termos metodológicos, pois se restringem à análise do enredo e das características do gênero. Trata-se de perguntas que envolvem identificação de personagens, reconstrução dos fatos narrados e reconhecimento das marcas típicas da crônica, como a linguagem coloquial e o enfoque no cotidiano.

No entanto, à medida que a atividade avança, torna-se evidente que a escolha do texto se ancora fortemente numa representação linguística regionalizada. A crônica, como sugere o título, está profundamente marcada pela oralidade mineira, adotando elementos lexicais, sintáticos e fonológicos que compõem um estilo de fala típico da região de Minas Gerais. Essa estilização da linguagem, embora contribua para a construção da identidade dos personagens e para o efeito de verossimilhança cultural, levanta algumas questões pedagógicas relevantes.

Primeiramente, é preciso considerar como o livro didático lida com essa variedade linguística. A fala mineira, apresentada como marca de autenticidade e identidade regional, pode ser interpretada tanto como uma valorização da diversidade linguística brasileira quanto como um recurso que corre o risco de ser folclorizado ou estereotipado, dependendo da forma como é tratada nas atividades propostas.

Além disso, a atividade não parece problematizar o uso dessa linguagem regionalizada. Em vez de propor reflexões sobre os diferentes usos da língua em contextos socioculturais diversos — como orienta a BNCC ao tratar da competência geral 4, que envolve "reconhecer e valorizar a diversidade de manifestações linguísticas" —, o material apenas utiliza a variação como pano de fundo estilístico, sem explorá-la criticamente. Isso representa uma oportunidade pedagógica perdida, uma vez que o contato com diferentes variedades do português poderia ser mobilizado para discutir preconceitos linguísticos, variações dialetais e o papel social da linguagem.

Figura 34 - Interpretação da crônica – Conversinha Mineira

### Compreensão inicial

- 1 A crônica que você leu é construída pela conversa entre um cliente e o dono de um café em uma cidade.
  - a) Onde acontece essa conversa?
  - b) Como é possível saber que um dos personagens é visitante no lugar?
  - c) Em que trecho é possível saber quem o outro é o dono do lugar onde a conversa acontece?
- 2 Nesse diálogo, os dois interlocutores, isto é, os dois participantes da conversa, interagem de formas diferentes. Qual deles:
  - a) é o que faz muitas perguntas?
  - b) trata o outro amigavelmente por “você”?
  - c) trata o outro com cerimônia, usando “senhor”?
  - d) fica impaciente durante a conversa?
  - e) muda o assunto da conversa?
  - f) não é receptivo com o outro?
- 3 Qual é o fato que provoca o descontentamento do cliente? Copie no caderno a frase dita pelo cliente quando desiste de conversar sobre esse fato.
- 4 Na primeira metade da crônica, o assunto do diálogo são os produtos oferecidos no estabelecimento. Qual é o assunto que predomina na segunda metade da conversa?
- 5 Para não responder a uma das perguntas, o dono do café diz: “— Sei dizer não senhor: eu não sou daqui.”. Esse argumento não é aceito pelo cliente. Por quê?
- 6 Releia as respostas dadas pelo dono do café às perguntas sobre:
  - o tempo em que mora na cidade:
    - Vai para uns quinze anos. Isto é, não posso *agarrar* com certeza: um pouco mais, um pouco menos.
  - a situação política:
    - Dizem que vai bem.
  - quem vai ganhar a eleição:
    - Uns falam que é um, outros falam que outro.
  - o prefeito da cidade:
    - É tal e qual falam dele.
  - o que falam do prefeito:
    - Uai, esse trem todo que falam de tudo quanto é Prefeito.



Copie no caderno a(s) alternativa(s) que melhor explica(m) os tipos de resposta dados pelo dono do café.

- a) Ele responde com clareza e precisão a todas as perguntas.
- b) Ele se alonga nas respostas e dá detalhes que não foram perguntados.
- c) Ele responde de modo vago e impreciso.

Fonte: Teláris (2022. p. 56).

O manual do professor propõe as habilidades EF69LP44 (analisar, em textos orais e escritos, marcas linguísticas que evidenciam a posição do locutor, as relações de poder, de polidez, de respeito e de hierarquia entre os interlocutores) e EF06LP03 (analisar o



uso da língua em diferentes situações comunicativas, reconhecendo a variação linguística quanto a registros formais e informais e adequando o uso da língua às diferentes situações). Aqui, o livro didático utiliza adequadamente as habilidades EF69LP44 e EF06LP03 ao destacar a mudança de tratamento para “senhor” em um diálogo, o que evidencia uma variação linguística e um ajuste nas relações de polidez e respeito entre os interlocutores. Esse direcionamento propõe que o professor estimule a análise crítica dos alunos sobre o uso da linguagem conforme o contexto, promovendo a compreensão das relações sociais e comunicativas presentes nos textos, em consonância com os objetivos da BNCC.

Apesar de a variação linguística estar presente na construção do gênero — com uso intenso de marcas regionais —, o livro não desenvolve de forma aprofundada uma reflexão sobre essa variação. A única questão que tangencia esse aspecto é o exercício 8, na página 57, que pergunta: “O título da crônica é 'Conversinha mineira'. Que elementos do texto justificam a escolha desse título?”. Ainda assim, a formulação é vaga e não conduz explicitamente o aluno a uma análise linguística crítica sobre as escolhas de linguagem, tampouco oferece subsídios para compreender a variação como fenômeno social, estilístico e pragmático.

#### Figura 35 - Interpretação da crônica – Exercício 8

- 7** Releia: “[...] estou esperando as plataformas”. Há vários significados para a palavra *plataforma*:
- superfície mais alta do que o espaço comum;
  - proposta apresentada por um candidato;
  - estrutura montada acima do nível do chão;
  - parte elevada nas estações de trem e metrô para facilitar embarque e desembarque.
- a)** Em qual dos sentidos a palavra foi empregada no texto?
- b)** Escreva uma frase usando a palavra com significado diferente do sentido dado no texto.
- 8** O título da crônica é “Conversinha mineira”. Que elementos do texto justificam a escolha desse título?

Fonte: Teláris (2022, p. 57).

Além disso, o livro perde uma oportunidade importante de articular a análise da linguagem da crônica com o conceito de grau de monitoramento, anteriormente trabalhado no próprio material. A conversa da crônica se desenrola em um ambiente informal — um banco de café — e as escolhas linguísticas dos personagens refletem não apenas traços regionais, mas também um contexto de baixa formalidade. No entanto, o livro reduz a interpretação dessas marcas linguísticas a uma noção implícita de

regionalismo, sem considerar o grau de monitoramento como elemento fundamental para compreender o uso da língua em diferentes situações comunicativas.

O manual do professor acerta ao propor atividades alinhadas às habilidades EF69LP47 (analisar o funcionamento da variação linguística e discursiva, considerando os usos da língua em diferentes regiões e contextos socioculturais) e EF69LP55 (discutir, respeitar e valorizar a diversidade de registros linguísticos presentes nas práticas sociais dos grupos culturais, étnicos e regionais) que favorecem o desenvolvimento de uma compreensão aprofundada da variação linguística. Essas habilidades estimulam os alunos a analisar como a língua se adapta a diferentes contextos socioculturais e a valorizar a diversidade linguística com postura crítica e respeitosa, combatendo o preconceito linguístico e reconhecendo as múltiplas identidades culturais expressas pela linguagem.

No entanto, ao trabalhar a análise de uma crônica cujo diálogo se passa em um ambiente informal — um banco de café —, o livro limita a interpretação das marcas linguísticas ao campo do regionalismo, deixando de considerar o grau de monitoramento da fala como fator determinante para a escolha das formas linguísticas utilizadas pelos personagens. Essa abordagem restrita compromete o desenvolvimento pleno das habilidades propostas, pois não contempla a complexidade das variações linguísticas que vão além da geografia e envolvem também o nível de formalidade, a relação entre os interlocutores e os objetivos comunicativos.

#### 5.2.5 Linguagem e construção do texto

Na proposta do exercício 9, que acompanha a leitura de um artigo de divulgação científica, o livro didático parte da constatação de que esse gênero textual se caracteriza, em geral, por uma linguagem mais formal e monitorada. A atividade propõe que os alunos identifiquem frases no texto que evidenciem esse grau de monitoramento linguístico, o que é coerente com a abordagem do gênero em questão. No entanto, ao apresentar como única exceção a expressão “só que não”, o material perde a oportunidade de aprofundar uma análise contrastiva entre registros linguísticos e os efeitos de sentido produzidos por diferentes escolhas discursivas.

Figura 276 - Linguagem e construção do texto, exercício 9

- 8** O texto de divulgação científica tem por finalidade compartilhar informações sobre pesquisas com o público em geral. Para isso, utiliza vários recursos. Copie os recursos que foram usados com essa finalidade.
- linguagem acessível
  - explicações claras
  - muitos exemplos
  - poucos exemplos
  - textos em blocos de assunto
  - opiniões pessoais
- 9** A linguagem verbal predominante no texto de divulgação científica é mais formal, mais monitorada. Transcreva um exemplo dessa linguagem.
- 10** Observe os recursos visuais usados na **conclusão** do texto.



- a) Que efeito eles criam
- b) Copie no caderno as alternativas que mostram a intenção do uso desses recursos.
- Alertar o leitor.
  - Usar termo científico.
  - Aproximar-se do leitor.
  - Tornar o texto mais atrativo.

Fonte: Teláris (2022, p. 138).

A expressão “só que não” é uma marca clara de informalidade, frequentemente associada à linguagem oral e às interações em meios digitais. Seu uso, em um texto de divulgação científica, revela uma estratégia de aproximação com o público-alvo, que pode incluir leitores jovens familiarizados com esse recurso pragmático. Todavia, o livro não oferece ao aluno explicações sobre a informalidade dessa expressão nem propõe alternativas mais formais — como o uso de conjunções adversativas tradicionais (*mas*, *porém*, *contudo*) — e tampouco orienta sobre os efeitos de sentido que emergem dessas substituições.

Nesse contexto, o material didático deixa de explorar uma questão fundamental: como diferentes graus de formalidade impactam a recepção do texto e sua adequação ao público leitor. O uso de uma expressão como “só que não”, embora informal, pode ser funcional no contexto da divulgação científica, pois contribui para uma linguagem mais leve, acessível e engajada, especialmente quando o tema — como o consumo de pipoca — dialoga com o cotidiano do leitor. A substituição dessa expressão por formas mais formais não apenas alteraria o grau de monitoramento do texto, como também modificaria o tom, a intencionalidade discursiva e o tipo de vínculo construído com o leitor.

Embora o livro didático demonstre, em diversos momentos, preocupação em atender às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principalmente ao

reconhecer a importância dos gêneros discursivos e da variação linguística, observa-se, em situações como essa, certa fragilidade na articulação entre forma e função. A atenção à estrutura linguística nem sempre vem acompanhada de uma análise dos efeitos de sentido ou de uma reflexão mais profunda sobre a intencionalidade comunicativa dos gêneros, o que limita a compreensão crítica e discursiva do texto por parte do aluno.

O manual do professor apresenta objetivos coerentes ao orientar a análise de um texto de divulgação científica com base nas habilidades EF69LP42 (reconhecimento de traços linguísticos do gênero), EF67LP06 (análise dos efeitos de sentido provocados pela seleção lexical) e EF67LP08 (análise dos efeitos visuais como cor e tonalidade em relação ao texto escrito). No entanto, a proposta de atividade não colabora que o professor consiga desenvolver essas habilidades nos alunos, pois a atividade proposta deixa de abordar um aspecto fundamental para a compreensão plena da linguagem nesse gênero: o impacto dos diferentes graus de formalidade na recepção do texto e na sua adequação ao público leitor.

O uso de expressões informais como “só que não”, apesar de marcado por um registro coloquial, pode ser plenamente funcional em textos de divulgação científica voltados a um público jovem ou leigo. Essa escolha lexical contribui para uma linguagem mais leve, acessível e engajada, estreitando o vínculo entre autor e leitor e favorecendo a compreensão de temas do cotidiano, como o consumo de pipoca. A eventual substituição por formas mais formais não apenas alteraria o grau de monitoramento linguístico, mas também modificaria o tom do texto, sua intencionalidade comunicativa e a construção de proximidade com o leitor.

#### 5.2.6 Adjetivos

Na página 151, o livro didático propõe dois exercícios relacionados à substituição de adjetivos por locuções adjetivas. No entanto, ao sugerir essa troca, o material não considera adequadamente as sutis, mas significativas, diferenças semânticas e pragmáticas entre essas duas formas. A substituição de adjetivos como *estelar* por *de estrelas* ou *lunar* por *de lua* não é, em muitos casos, um simples exercício de variação linguística; ela envolve, de fato, implicações de formalidade, naturalidade e até mesmo do impacto comunicativo das palavras no contexto em que são empregadas.

Figura 287 - Exercícios sobre adjetivos

## Atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

- 1 Reescreva as frases substituindo os adjetivos destacados por uma locução adjetiva equivalente:
  - a) A convivência **familiar** é valorizada nas comunidades indígenas.
  - b) A gordura trans industrial é amplamente utilizada pela indústria **alimentícia**.
  - c) O eclipse **lunar** é muito bonito.
  - d) Luísa observa um céu **estelar**.
- 2 Copie o quadro a seguir no caderno e reescreva as expressões com adjetivos que possam corresponder às locuções adjetivas destacadas.

Locuções adjetivas	Adjetivos
seres da terra	
hospital do município	
dia com nuvens	
animais do mar	
jovem de coragem	
confiança sem limites	



Fonte: Teláris (2022. p. 151).

Por exemplo, no exercício 2, em que se propõe a substituição de *município* por *municipal*, pode-se argumentar que não há uma grande diferença de formalidade entre as duas formas, dado que ambas são amplamente utilizadas em registros formais e técnicos. Contudo, quando o exercício propõe a substituição de *animais do mar* por *marinhos*, a situação se complica. As palavras *marinhos* e *animais do mar* não apenas diferem em termos de formalidade, mas também de conotação e impacto. *Marinhos*, por ser um termo mais técnico e preciso, pode ser percebido como mais natural e específico, enquanto a locução *animais do mar* pode soar mais descritiva e geral, trazendo consigo um tom de informalidade que pode não ser adequado em todos os contextos.

Esse ponto é crucial porque o exercício não leva em conta as diferenças de impacto que uma forma tem sobre o receptor. Ao focar na substituição do adjetivo por uma locução adjetiva, o material parece desconsiderar o caráter epilinguístico dessas escolhas, concentrando-se apenas em aspectos metalinguísticos, como a forma das palavras. A análise epilinguística, como apontado por Geraldi (1999), envolve o estudo das funções e efeitos da linguagem no contexto da sala de aula, especialmente quando se trata da

escolha de palavras e sua adequação a diferentes situações comunicativas. Geraldi argumenta que o ensino da língua deve ser mais do que um simples exercício de explicitação de regras gramaticais; ele deve envolver a reflexão sobre como as escolhas linguísticas influenciam a percepção do interlocutor e a construção de sentidos (Geraldi, 1999).

Assim, a proposta do exercício deixa de promover uma reflexão crítica sobre as implicações pragmáticas da variação linguística. Em vez de se concentrar unicamente na troca gramatical, seria enriquecedor explorar com os alunos os efeitos de sentido de cada escolha lexical, ajudando-os a perceber como a língua pode ser usada de forma mais consciente e eficaz em diferentes contextos comunicativos.

A atividade proposta pelo livro didático é focada na substituição de adjetivos por locuções adjetivas, porém ela limita o desenvolvimento da habilidade EF67LP37 (analisar, em textos orais e escritos, as escolhas linguísticas e os efeitos de sentido que essas escolhas provocam, considerando o contexto e a intenção do interlocutor - proposta no manual do professor) ao abordar apenas aspectos metalinguísticos (forma das palavras), sem considerar os efeitos epilinguísticos dessas escolhas sobre o receptor. A análise das diferenças de impacto das escolhas linguísticas é fundamental para que os estudantes desenvolvam a habilidade de compreender como a linguagem constrói sentidos e afeta a recepção do texto.

#### 5.2.7 Notícia radiofônica

É digno de nota e merece elogio o fato de o livro, ao abordar o gênero da notícia radiofônica, passar a considerar de maneira mais explícita os efeitos da linguagem no interlocutor — aspecto esse que, até então, vinha sendo pouco explorado. Trata-se de um avanço relevante, pois, pela primeira vez, o material didático chama a atenção para a importância de escolhas linguísticas alinhadas não apenas ao conteúdo da mensagem, mas também ao público-alvo e aos objetivos comunicativos da enunciação.



Figura 298 - Notícia radiofônica – Exercícios

## Notícia radiofônica

Atualmente é cada vez mais comum as notícias circularem em mídias que utilizam diferentes recursos (fotos, áudios, vídeos, transmissões por mensagens instantâneas, etc.). Apesar disso, o rádio continua fazendo parte ativa no cotidiano de muitas pessoas.

**Em grupo.** Vocês vão produzir notícias para simular uma transmissão feita por rádio na sala de aula.

### Preparação

1. Escutem notícias veiculadas por rádios e observem como é feito o relato dos fatos e quais recursos são utilizados.
2. Pesquisem em jornais impressos e digitais uma notícia para apresentar oralmente aos colegas. Para escolher a notícia, observem:
  - a) **Relevância do fato.**
  - b) **Assunto:** pode ser notícia com informações de utilidade pública (trânsito, campanha de saúde, serviços de atendimento na cidade); eventos culturais (arte, moda, jogos, *shows*); descobertas científicas; etc. A notícia pode ser sobre um fato ocorrido na comunidade em que vocês vivem, no país ou em outras partes do mundo.
3. Escolhida a notícia, elaborem um breve roteiro da apresentação.
  - a) Registrem as informações principais do fato: O quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?
  - b) O relato da notícia pode ser intercalado com depoimentos, entrevistas rápidas, locução de repórteres no local. Para isso, um integrante do grupo pode representar as falas das pessoas transcritas nas notícias escritas.
  - c) Definam a **linguagem** – mais formal ou mais informal – de acordo com o público-alvo e a intenção ao dar a notícia (impressionar, informar, causar impacto). A linguagem deve estar adequada à situação.

Fonte: Teláris (2022. p. 172).

Tal movimento é perceptível, por exemplo, no exercício 3c, que orienta os alunos a definirem uma linguagem mais formal ou mais informal, de acordo com as finalidades da notícia — informar, impressionar, causar impacto — e, sobretudo, com o público a que se destina. O trecho “a linguagem deve estar adequada à situação” indica uma preocupação com a adequação comunicativa, uma dimensão essencial na produção de textos orais e escritos, mas até então negligenciada no livro em questão.

Nesse sentido, pode-se dizer que o material se redime, ainda que parcialmente, por finalmente reconhecer que as formas linguísticas mobilizadas em um enunciado têm efeitos pragmáticos e devem ser escolhidas em função de variáveis contextuais. Contudo, seria oportuno um adendo que aprofundasse a discussão sobre o grau de formalidade em função das características específicas do público-alvo. Por exemplo, ao se dirigir a ouvintes de áreas rurais ou comunidades interioranas, como fazendeiros, o uso de um registro excessivamente formal pode comprometer a eficácia comunicativa. Nesse caso, o locutor pode (e deve) recorrer a formas linguísticas que se acomodem melhor ao repertório sociolinguístico desses interlocutores.

A análise das habilidades presentes no manual do professor: EF69LP10 (analisar e compreender textos orais e escritos, de diferentes gêneros, levando em consideração suas características linguísticas, estruturais e a intenção comunicativa, identificando as variações de linguagem e os efeitos de sentido produzidos em diferentes contextos) e EF69LP12 (produzir textos orais e escritos, adequando-os a diferentes situações comunicativas, considerando a intenção do interlocutor, a situação de comunicação e as características do gênero textual), revelam uma lacuna significativa no material didático, pois os exercícios propostos não corroboram no sentido de fazer os alunos desenvolverem essas habilidades, uma vez que não aprofundam a questão do grau de formalidade e sua adequação ao público-alvo. Essas habilidades exigem que os alunos compreendam a variação linguística e produzam textos adequados ao contexto, considerando a intenção do interlocutor e as características do gênero textual.

O uso de um registro formal excessivo, especialmente ao se dirigir a públicos como fazendeiros, pode comprometer a eficácia comunicativa e gerar distanciamento entre locutor e receptor. Isso afeta a adequação linguística e o vínculo comunicativo. A falta de reflexão sobre essas questões no material limita o desenvolvimento da competência sociocomunicativa dos alunos. Desse modo, o manual deveria incluir discussões de modo a conduzir o professor a fazer os alunos entenderem que atividades sobre o grau de formalidade e como as escolhas linguísticas impactam o efeito de sentido e a adequação ao público-alvo.

#### 5.2.8 No dia a dia

Na página 183, observa-se uma abordagem bastante positiva por parte do livro didático, especialmente ao tratar das possibilidades de variação na expressão do tempo futuro. O material propõe a substituição de formas sintéticas, como *vão ter*, por formas mais formais como *terão*, e, na sequência, apresenta ainda outras alternativas, como *vou comprar* e *comprarei*, classificando a primeira como mais informal e a segunda como mais formal. Tal categorização demonstra uma sensibilidade relevante à variação linguística, sem incorrer na dicotomia tradicional entre oralidade e escrita, comumente presente em outros materiais didáticos.



Figura 309 - No dia a dia – o uso de formas verbais no futuro

## No dia a dia

### O uso de formas verbais no futuro

1 Leia e comparem estas duas falas de entrevistas publicadas em um jornal *on-line*.

A. "Carros elétricos e a combustão **vão ter** preços iguais."

REDAÇÃO. 'Carros elétricos e a combustão vão ter preços iguais', diz vice-presidente da GM. *Jornal de Brasília*, DF, 12 jan. 2022. Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/noticias/economia/carros-eletricos-e-a-combustao-vao-ter-precos-iguais-diz-vice-presidente-da-gm/>. Acesso em: 21 jun. 2022.

B. "Carnes vegetal e animal **terão** preços parecidos."

ARIMATHEA, Bruna. Carnes vegetal e animal terão preços parecidos. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 12 jan. 2022. Disponível em: <https://www.pressreader.com/brazil/o-estado-de-s-paulo/20220112/282329683296743>. Acesso em: 21 jun. 2022.

a) Observe as formas verbais utilizadas nas falas e responda: Qual é o tempo expresso por elas?

b) Qual é a diferença entre as formas verbais utilizadas?

- terão – vão ter
- comprarei – vou comprar
- sairemos – vamos sair
- observarão – vão observar
- farei – vou fazer
- conseguiremos – vamos conseguir

As formas verbais que expressam futuro, no dia a dia, podem ser empregadas de modo diferente. Observe:

Formas como *terão*, *comprarei*, *sairemos* e *observarão* tendem a ser mais utilizadas em situações mais formais, que podem ter mais monitoramento e planejamento. Em situações mais informais, muitos preferem usar *vão ter*, *vou comprar*, *vamos sair* e *vão observar*.

São escolhas que temos à nossa disposição: conhecer diversas possibilidades de uso da língua pode ajudar você a escolher a linguagem mais adequada a cada situação comunicativa.

Fonte: Teláris (2022, p. 183).

No entanto, embora a abordagem seja louvável, o livro perde a oportunidade de aprofundar a análise ao não explorar a locução verbal como traço característico do português brasileiro. A preferência por construções perifrásticas, como *vou comprar*, é amplamente documentada na literatura linguística, especialmente nos estudos comparativos entre o português brasileiro e o europeu. Como afirma Perini (2010), “o futuro analítico (*vou comprar*) é hoje a forma normal de expressão do futuro na variedade brasileira do português, enquanto o futuro sintético (*comprarei*) se tornou restrito a contextos muito formais ou literários” (Perini, 2010, p. 185).

Essa constatação é reforçada por Bagno (2007), ao destacar que “no português brasileiro contemporâneo, a forma composta com o verbo *ir* tornou-se dominante não só na fala informal, mas também em situações de oralidade planejada e mesmo em alguns

registros escritos” (Bagno, 2007, p. 143). Tal fenômeno pode ser compreendido como reflexo de um processo de gramaticalização, no qual o verbo *ir* deixa de indicar movimento literal para atuar como auxiliar temporal, fenômeno típico das línguas que caminham para formas analíticas.

Além disso, Moura Neves (2002) salienta que “as formas perifrásticas, como *vou fazer*, *vou dizer*, assumem papel central na dinâmica da língua falada, revelando-se estratégias cognitivas de estruturação mais transparente da temporalidade” (Neves, 2002, p. 174). Ao não mencionar essa característica marcante do português brasileiro, o livro deixa de valorizar um elemento essencial da identidade linguística nacional.

Portanto, embora a atividade seja bem-sucedida em propor reflexões sobre variação formal e informal, ela poderia ter sido substancialmente enriquecida se vinculada a uma discussão sobre o funcionamento e a predominância das formas perifrásticas no português brasileiro, bem como ao uso de referências teóricas que fundamentassem essa análise.

A proposta do manual do professor sobre a habilidade EF69LP55, que busca promover a compreensão das variações no uso das formas do futuro, é válida, mas carece de uma análise mais profunda do uso da locução verbal como característica do português brasileiro. A locução verbal (ex.: *vou fazer* em vez de *farei*) não deve ser tratada apenas como uma escolha informal, mas como um fenômeno sociolinguístico consolidado, que se estende até contextos formais, como textos acadêmicos. A literatura linguística, especialmente nos estudos comparativos entre o português brasileiro e o europeu, confirma que a locução verbal se fortaleceu no Brasil e se adapta aos contextos socioculturais locais.

### 5.2.9 Artigo de opinião

No exercício 2, apresentado na página 200, o livro didático propõe uma sequência de situações comunicativas que compartilham um desfecho semelhante — em todas, o filho demonstra mágoa ou frustração diante das ações (ou omissões) parentais. Dentre os exemplos fornecidos, destaca-se a construção “um dia você pediu para sua mãe assistir a um filme com você”. Embora o trecho se insira em um contexto voltado para o público jovem, a formulação linguística adotada pelo material apresenta um ponto que merece atenção crítica: a omissão de qualquer comentário sobre a regência do verbo *assistir* no

sentido de “ver, acompanhar um espetáculo”, que tradicionalmente exige a preposição *a* (assistir **ao** filme).

Figura 40 - Atividade “É hora de me virar sozinho?”

**Interpretação do texto**

**Compreensão inicial**

1 Leia o título do artigo de opinião.

**É hora de me virar sozinho?**

Responda:

a) Qual é o provável motivo de o título ser uma pergunta?

b) Para que leitores o artigo foi escrito? Identifique um trecho do texto que comprove sua resposta.

c) Qual é o objetivo desse artigo?

2 Os três parágrafos iniciais do texto de Rosely Sayão apresentam situações com finais semelhantes: em todas elas, o filho fica magoado. No caderno, copie o quadro a seguir e complete-o com outras frases do texto que expressem o que é indicado.

Desejo do filho (A)	Reação da mãe ou do pai (B)	Sentimento final do filho (C)
“Um dia você pediu para sua mãe assistir a um filme com você [...]”	“[...] mas ela disse que não podia [...]”	“E você ficou bem chateado.”

Fonte: Teláris (2022, p. 200).

É sabido que, no uso corrente do Português Brasileiro, especialmente na modalidade oral e entre falantes mais jovens, há uma tendência crescente de omitir a preposição, formando construções como “assistir um filme”. Apesar de esse uso já estar amplamente difundido, o ensino de língua portuguesa na escola costuma se orientar por normas de prestígio associadas à gramática normativa. Portanto, ao não abordar essa variação — seja em nota de rodapé, box explicativo ou outro recurso didático — o livro didático incorre em omissão formativa, perdendo uma oportunidade valiosa de promover uma reflexão metalinguística sobre a variação e a norma culta.

Essa ausência é ainda mais problemática quando se considera que os alunos, em geral, não estão familiarizados com o uso preposicionado em contextos normativos. O silêncio do livro pode, assim, contribuir para a fossilização de uma forma divergente da norma padrão, sem que haja espaço para que o estudante compreenda a existência de diferentes registros e adequações de uso. Como lembra Travaglia (2009), “o papel do ensino de língua materna não é o de impor uma forma considerada correta, mas o de

ampliar a competência comunicativa do aluno, permitindo que ele compreenda a variação e faça escolhas linguísticas conscientes” (Travaglia, 2009, p. 52).

Portanto, ao omitir qualquer menção à regência normativa do verbo *assistir*, o livro didático falha em oferecer ao aluno uma orientação linguística que o capacite a reconhecer os diferentes usos possíveis em contextos formais e informais. Uma abordagem mais eficaz teria incluído um box explicativo ou uma atividade de reflexão linguística que explicitasse a construção normativa (*assistir ao filme*) e discutisse, ao mesmo tempo, o uso frequente da forma reduzida no português contemporâneo. Tal abordagem contribuiria para uma formação linguística crítica e plural, alinhada aos princípios da educação linguística contemporânea.

O manual do professor sugere que, nesse momento, o professor desenvolva as seguintes habilidades EF69LP14 (analisar, em textos multimodais (publicitários, jornalísticos, de divulgação científica etc.), a integração entre linguagem verbal e não verbal (imagens, gráficos, esquemas, diagramações, recursos sonoros, música etc.), discutindo os efeitos de sentido decorrentes desse uso, EF67LP05 (analisar o efeito de sentido decorrente do uso de tempos e modos verbais em textos diversos), EF67LP07 (analisar, em textos argumentativos, a tese, os argumentos e os elementos linguísticos que organizam o texto e constroem os pontos de vista) e EF06LP03 (identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de pontuação, de recursos gráficos (espaçamento, uso de negrito, itálico, fontes) e pela disposição do texto na página). No entanto, a omissão da regência normativa do verbo *assistir* em livros didáticos compromete o desenvolvimento de habilidades previstas pela BNCC, como EF69LP14, EF67LP05, EF67LP07 e EF06LP03.

Essas habilidades enfatizam a análise crítica da linguagem verbal e não verbal, dos tempos e modos verbais, dos mecanismos argumentativos e dos recursos gráficos na construção do sentido. Ao não abordar a forma normativa (“assistir ao filme”) e tampouco promover reflexão sobre seu uso coloquial (“assistir o filme”), o livro didático falha em preparar o aluno para reconhecer e utilizar adequadamente diferentes registros linguísticos. Autores como Travaglia (2009, 2017), Bagno (2007) e Rojo (2012) defendem um ensino de língua que una a norma culta à variação linguística, promovendo consciência crítica e domínio comunicativo.

### 5.2.10 Linguagem e construção do texto

No exercício 2, da página 201, o livro didático propõe uma análise da variação linguística no que se refere à formalidade, contemplando tanto a modalidade mais formal quanto a mais informal da linguagem. Até este ponto, o encaminhamento didático mostra-se bastante pertinente, pois o material adota uma abordagem metalinguística ao introduzir os conceitos de forma contextualizada, solicitando que o aluno os reconheça diretamente a partir dos trechos do texto de apoio. Essa prática desloca o foco da memorização de nomenclaturas gramaticais para a observação e análise de ocorrências reais de uso linguístico.

Figura 311 - Linguagem e construção do texto, exercício 2

- 2** Esse artigo de opinião foi escrito por uma psicóloga. Ao escrever como se conversasse com o leitor, ela usa uma linguagem mais espontânea, do dia a dia, empregando palavras próprias da linguagem informal dos jovens. Releia este trecho:

Noutro dia, queria muito ir a uma loja [...] e pediu para seu pai levá-lo até lá, mas ele chegou muito cansado e disse que teria de ficar para outro dia; você ficou megafrustrado.

- a)** Que palavra, nesse trecho, é própria da linguagem mais informal dos jovens?
- b)** Copie no caderno uma palavra ou expressão do texto que seja exemplo de uma linguagem mais informal.
- c)** Qual é a provável intenção da autora ao escolher essa linguagem mais informal?
- d)** Em sua opinião, esse tom de conversa escolhido pela autora deixou o texto mais claro ou dificultou sua leitura e entendimento?

Fonte: Teláris (2022, p. 201).

Essa estratégia pedagógica favorece uma aprendizagem mais significativa, ao permitir que o estudante compreenda que um texto informal também pode cumprir funções explicativas, argumentativas ou instrucionais, sem prejuízo de sua legitimidade discursiva. Ou seja, a informalidade não invalida a construção de sentido nem compromete, necessariamente, a autoridade ou o valor comunicativo de um enunciado. Tal concepção rompe com o preconceito linguístico que associa a linguagem informal à falta de competência ou de correção, promovendo uma visão mais inclusiva e realista do funcionamento da língua.

Essa perspectiva está em consonância com as contribuições de autores como Geraldi (1997), para quem o ensino de língua deve superar a noção prescritiva de erro, priorizando o trabalho com a linguagem em sua dimensão discursiva e social. De forma semelhante, Travaglia (2009) defende que a função da escola é ampliar a competência

comunicativa do aluno, tornando-o capaz de identificar e usar registros diversos conforme o contexto. Marcuschi (2001) também enfatiza que “não se trata de ensinar certo ou errado, mas de ensinar adequação e variação”, destacando a importância de uma abordagem que reconheça os múltiplos usos possíveis da língua.

Bagno (2007), por sua vez, alerta para o papel do ensino de português como instrumento de inclusão ou exclusão social, dependendo de como a variação linguística é tratada em sala de aula. Ao reconhecer que diferentes formas de expressão podem ser igualmente válidas e eficazes, o livro contribui para uma formação linguística mais crítica, plural e democrática.

A proposta do manual do professor sobre as habilidades EF69LP16 (analisar efeitos de sentido decorrentes do uso de diferentes tempos, modos e vozes verbais em textos de diferentes gêneros), EF69LP17 (analisar efeitos de sentido decorrentes da escolha de palavras, expressões, tempos e modos verbais e pontuação em textos argumentativos), EF69LP18 (analisar, em textos argumentativos, o ponto de vista, a tese, os argumentos e a conclusão, avaliando a consistência dos argumentos e a pertinência dos recursos linguísticos utilizados), EF69LP33 (estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto (recursos coesivos), bem como os efeitos de sentido decorrentes da escolha de certos recursos expressivos), EF67LP04 (reconhecer a presença de elementos típicos da oralidade na linguagem escrita, analisando os efeitos de sentido provocados por seu uso), EF67LP05 (analisar o efeito de sentido decorrente do uso de tempos e modos verbais em textos diversos), EF67LP06 (identificar e analisar a utilização de elementos coesivos em textos narrativos e argumentativos) e EF67LP07 (analisar, em textos argumentativos, a tese, os argumentos e os elementos linguísticos que organizam o texto e constroem os pontos de vista).

A abordagem metalinguística adotada pelo manual do professor livro didático, ao introduzir conteúdos gramaticais de forma contextualizada, privilegia a análise de usos reais da linguagem em vez da memorização de nomenclaturas. Essa prática está alinhada a diversas habilidades da BNCC, como EF69LP16, EF69LP17, EF69LP18 e EF67LP07, que valorizam a reflexão sobre tempos verbais, recursos argumentativos e efeitos de sentido. Também dialoga com habilidades como EF69LP33, EF67LP04, EF67LP05 e EF67LP06, ao enfatizar a coesão textual, a oralidade e os usos verbais em diferentes gêneros. Com base em uma concepção funcional e discursiva da gramática, essa abordagem proposta no manual do professor promove maior autonomia interpretativa e

criticidade nos alunos, conforme defendem autores como Travaglia (2017), Rojo (2012) e Koch (2015).

#### 5.2.11 Pronomes pessoais

Na página 211, o livro didático aborda os pronomes pessoais por meio de um quadro explicativo relativamente tradicional. Embora apresente uma tentativa de atualização ao incluir as formas *você* e *vocês*, insere um asterisco indicando que essas formas não são consideradas “tão convencionais”, o que evidencia uma postura ainda presa a concepções normativas rígidas. Essa ressalva, ao invés de abrir espaço para uma discussão sobre os usos efetivos da língua na variedade brasileira contemporânea, reforça a ideia de desvio ou inadequação dessas formas, silenciando sobre seu status como formas predominantes na comunicação cotidiana em praticamente todo o território nacional.

O problema torna-se mais evidente no exercício 2, especialmente na letra c, quando é solicitado que o aluno substitua a forma *eu* por *nós*. Essa proposta ignora a possibilidade mais natural e recorrente no português brasileiro falado — a substituição de *eu* por *a gente*, estrutura amplamente utilizada na oralidade informal e até mesmo em registros intermediários. O livro, no entanto, opta por não tratar *a gente* como pronome pessoal, o que fica explícito nas páginas posteriores, onde essa forma é classificada apenas como uma “expressão”. Essa escolha revela uma omissão significativa, pois desconsidera uma das mudanças mais consolidadas na gramática do português brasileiro.

Além disso, o exercício 1, que possui caráter metalinguístico, também falha ao não promover qualquer reflexão crítica sobre a própria organização do quadro de pronomes apresentado. O material não problematiza as transformações ocorridas no sistema pronominal do português do Brasil — como o declínio do uso de *vós* e a quase inexistência de sua aplicação em contextos reais de fala —, tampouco discute os fatores sociolinguísticos envolvidos na consolidação de novas formas, como *você*, *vocês* e *a gente*, enquanto pronomes de fato legitimados pelo uso.

Como apontam autores como Bortoni-Ricardo (2004) e Ilari & Basso (2006), a gramática normativa muitas vezes negligencia ou exclui formas linguísticas plenamente consolidadas na prática dos falantes. O exercício, ao não problematizar tais aspectos, reforça uma visão prescritiva que distancia o conteúdo escolar da realidade linguística dos alunos, desperdiçando uma oportunidade pedagógica valiosa para tratar de variação



e mudança linguística com base em dados concretos do português brasileiro contemporâneo.

Figura 322 - Pronomes pessoais

## Pronomes pessoais

Observe as pessoas gramaticais ou pessoas do discurso representadas pelos pronomes pessoais.

Pessoas gramaticais ou pessoas do discurso	Número	
	Singular	Plural
1ª pessoa — pessoa que fala	Eu durmo	Nós dormimos
2ª pessoa — pessoa com quem se fala	Tu dormes/Você* dorme	Vós dormis/Vocês* dormem
3ª pessoa — pessoa de quem se fala	Ele/Ela dorme	Eles/Elas dormem

\* Observe que **você** e **vocês** correspondem a pronomes da 2ª pessoa — a pessoa com quem se fala —, pois em grande parte do Brasil essas formas são muito empregadas.

No quadro podemos observar que há 1ª, 2ª e 3ª pessoas no **singular** e no **plural**. De forma geral, identificar pelo verbo essas pessoas nos ajudará a fazer a concordância correta.

- 1 Releia um trecho do artigo de opinião do início desta unidade:

E você **ficou** bem chateado.

Noutro dia, queria muito ir a uma loja [...] e pediu para seu pai **levá-lo** até lá, mas ele **chegou** muito cansado e disse que teria de ficar para outro dia; você **ficou** megafrustrado.

a) Indique no caderno a pessoa gramatical a que cada um dos verbos destacados se refere.

b) Agora identifique a que pessoa gramatical estes verbos se referem.

- “[...] **queria** muito ir a uma loja [...].”
- “[...] e **pediu** para seu pai [...].”
- “[...] e **disse** que teria de ficar para outro dia [...].”

- 2 Reescreva estas frases alterando a pessoa gramatical e flexionando os verbos conforme a indicação entre parênteses. Depois responda: Que alterações nas frases foi preciso fazer?

- a) “E você ficou bem chateado.” (vocês)      b) “[...] ela disse que precisava dormir [...].” (elas)  
c) Eu preciso saber resolver pequenos problemas. (nós)

Reveja suas respostas à atividade 2 e observe: houve **alteração de pessoa**, mas também houve **alteração de número**, singular ou plural. Dizemos que foi feita a **concordância verbal**.

**Concordância verbal:** as **formas verbais** se flexionam para **concordar** com a pessoa e o número das pessoas gramaticais ou dos termos a que se referem.

Fonte: Teláris (2022, p. 211).

### 5.2.12 No dia a dia

No que se refere ao uso de *a gente*, o livro didático, como já havíamos discutido anteriormente, não reconhece essa expressão como pronome, tratando-a apenas como uma “expressão”. Essa omissão torna-se ainda mais evidente no exercício 3, onde se destaca o uso de *a gente* e a expectativa de que o aluno compreenda essa expressão como equivalente a *nós*. No entanto, o livro não admite explicitamente que *a gente* funcione como um pronome, apesar de sua ampliação no uso cotidiano do português brasileiro.



Figura 43 - No dia a dia, exercício 4

**Fome come**

Sandra Peres e Paulo Tatit

*Gente,*

Tô ficando impaciente

A minha fome é persistente

Come frio, come quente

[...]

Toda fome é tão carente

Come o amor que a *gente* sente

A fome come eternamente

No passado e no presente

FOME come. Intérprete: Palavra Cantada. Compositores: Sandra Peres, Paulo Tatit e Luiz Tatit.  
 In: CANÇÕES Curiosas. Produção: Palavra Cantada. São Paulo: [s. n.], 1998. 1 CD, faixa 7.

- 1 O que podem significar os versos:

A minha fome é persistente  
 Come frio, come quente [...]

- 2 Releia os versos:

Toda fome é tão **carente**  
 Come o amor que a gente sente

*Carente* quer dizer quem nada possui, quem tem necessidades. Pensando nesse significado, qual é o sentido provável do verso: "Come o amor que a gente sente?"

- 3 Nessa letra a palavra *gente* é empregada duas vezes: na primeira vez, sozinha; na segunda, integrando a expressão a *gente*. Explique o sentido de cada emprego:

- a) "Gente, / Tô ficando impaciente"  
 b) "Come o amor que a *gente* sente"

- 4 Por que, provavelmente, o autor preferiu usar a *gente*, e não *nós*, na letra da canção?

Fonte: Teláris (2022, p. 213).

Essa lacuna é especialmente notável quando, ao analisar a letra de uma canção, a expectativa de resposta do exercício sugere que *a gente* tem o mesmo valor pronominal de *nós*. Contudo, o autor da canção, ao justificar sua escolha pela rima e sonoridade, não aborda a questão pronominal de maneira profunda, o que pode ser frustrante para o aluno, uma vez que a análise não contempla o contexto sociolinguístico e a variação linguística que envolvem essa escolha. A explicação centrada apenas em aspectos fonológicos, como a sonoridade da rima, é superficial e não atende à complexidade do fenômeno linguístico

em questão, que envolve uma mudança estrutural no sistema pronominal do Português Brasileiro.

A variação entre *nós* e *a gente* tem sido amplamente estudada na sociolinguística.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), *a gente* tem sido amplamente adotada em contextos informais e se tornou uma forma pronominal totalmente legitimada na linguagem falada, especialmente no Brasil, substituindo *nós* em muitas situações. De forma similar, Ilari e Basso (2006) destacam que, enquanto *nós* ainda é utilizado em contextos formais ou literários, *a gente* emergiu como uma forma mais flexível e amplamente utilizada na oralidade cotidiana, sem qualquer perda de status comunicativo.

Além disso, Marcuschi (2001) observa que, ao tratar de variações no uso pronominal, o estudo da linguagem deve estar atento às preferências reais dos falantes e não apenas às formas prescritas pelas normas gramaticais. A escolha de *a gente* sobre *nós* não deve ser vista apenas sob a ótica de uma busca por rimas ou sonoridades, mas também como um reflexo da realidade sociolinguística em que se dá essa variação. Isso implica em uma revisão crítica das concepções tradicionais sobre a gramática do português, que não levam em consideração as dinâmicas de uso efetivo da língua em contextos variados.

Em síntese, o exercício do livro didático falha ao não abordar a questão pronominal de *a gente* de maneira aprofundada e crítica, limitando-se a uma explicação superficial sobre questões fonológicas, como a rima e a sonoridade. A falta de uma reflexão mais ampla sobre a variação linguística e o uso pronominal em diferentes contextos sociais empobrece a compreensão do aluno, que poderia, de forma mais crítica, compreender como as escolhas linguísticas são determinadas por fatores extralinguísticos, como a oralidade e o contexto de interação.

Embora o manual do professor destaque a importância da valorização das variedades linguísticas e do combate ao preconceito linguístico (analisar criticamente, como produtor e receptor, a circulação de informações e de discursos nas redes sociais, considerando sua função, seu público, sua autoria e seus efeitos de sentido) — conforme previsto na habilidade EF69LP55 da BNCC — o livro didático falha ao tratar a forma pronominal *a gente* de modo superficial, restringindo-se a aspectos fonológicos.

### 5.2.13 Atividades

No exercício 2, letra *e*, o livro didático aborda a utilização dos pronomes *você* e *tu*, com ênfase na concordância verbal. Ao apresentar a frase *a gente queria ver o cantor*

*de perto*, o exercício solicita que o aluno substitua o pronome *a gente* por *nós*, com o foco principal na adaptação da concordância verbal, sem proporcionar uma reflexão crítica sobre a variação pronominal entre essas formas. Essa abordagem evidencia uma omissão significativa, pois, apesar de o material reconhecer implicitamente a utilização de *a gente* como um pronome, evita-se discutir sua legitimidade enquanto forma pronominal no português brasileiro contemporâneo.

Figura 334 - Atividades, exercício 2, letra e

- 2** Reescreva as frases substituindo a expressão em destaque pelo que está entre parênteses. O verbo deve concordar com o termo a que se refere.
- a) Os pais** gostariam que seus filhos pudessem crescer em um mundo mais justo e seguro. (Nós)
  - b) Toda criança** aos poucos pode aprender a se virar. (Todas as crianças)
  - c) Paulo da Silva** é estudioso e gosta de se envolver em assuntos de sua cidade. (Paulo da Silva e Taís Amaral)
  - d) Uma quadrilha** roubou todos os cofres de um banco em São Paulo. (Eles)
  - e) A gente** queria ver o cantor de perto. (Nós)

Fonte: Teláris (2022, p. 214).

A estratégia do livro, ao se concentrar exclusivamente na concordância verbal, parece esquivar-se de uma discussão mais ampla sobre a variação linguística e a mudança no sistema pronominal. Embora o exercício esteja voltado para a estrutura gramatical, ele ignora o fato de que *a gente*, apesar de ser uma forma gramaticalmente singular no que diz respeito à concordância verbal, funciona como um pronome de primeira pessoa no contexto da língua falada. Essa escolha por não abordar a variação entre *nós* e *a gente* como um fenômeno legítimo e enraizado na oralidade é um reflexo de uma visão prescritiva e normatizada da língua, que considera formas como *a gente* como “ilegítimas”, embora amplamente aceitas no uso cotidiano.

De acordo com autores como Bortoni-Ricardo (2004), *a gente* tem se consolidado como uma variante linguística que, embora informativa quanto à concordância verbal, não deve ser desconsiderada sob o ponto de vista da funcionalidade discursiva. Em situações de fala, *a gente* não apenas representa um recurso pronominal amplamente aceito, mas também reflete uma estratégia linguística de adaptação ao contexto social e comunicativo. A recusa do livro em expandir a discussão sobre *a gente* reflete uma visão

restritiva da linguagem, que privilegia normas prescritivas em detrimento de uma abordagem sociolinguística mais aberta à variabilidade linguística.

Marcuschi (2001) e Ilari e Basso (2006) são claros ao afirmar que o estudo da variação linguística deve transcender as regras rígidas de concordância verbal e levar em conta a dinâmica dos usos pronominais em contextos diversos, onde formas como *a gente* ocupam um espaço legítimo e funcional. A ausência de uma reflexão crítica sobre esse fenômeno no exercício 2 limita a compreensão do aluno, restringindo-o à assimilação mecânica de regras gramaticais, sem permitir-lhe explorar a riqueza da variação pronominal no português brasileiro.

Em suma, o exercício, ao focar exclusivamente na concordância verbal e omitir a discussão sobre a variação entre *nós* e *a gente*, limita a percepção do aluno sobre a flexibilidade e legitimidade das formas pronominais no português falado, reforçando uma visão prescritiva que não condiz com a realidade sociolinguística.

A proposta do manual do professor de trabalhar a reescrita textual com foco na concordância verbal e nominal (EF06LP11) e na coesão referencial (EF06LP12) revela uma preocupação legítima com o desenvolvimento de competências gramaticais fundamentais à produção textual coesa e coerente. No entanto, observa-se uma limitação importante no modo como esses conteúdos são abordados, sobretudo quando o material se concentra exclusivamente na concordância verbal e evita qualquer problematização acerca da variação pronominal presente na forma *a gente*, sua efetividade é limitada por uma abordagem prescritiva que ignora a variação linguística, especialmente no uso da forma *a gente*.

### 5.3. Omissão da variação linguística

Nesta seção, serão analisadas as passagens, ao longo do LD, em que o tema da variação linguística poderia ter sido abordado, em virtude de algum assunto previamente explorado, mas foi omitido.

#### 5.3.1 Outras linguagens

Observa-se a omissão da variação linguística na figura abaixo, uma vez o texto não contempla, nem menciona as marcas típicas da oralidade e das variedades regionais (nordestinas) que comumente caracterizam os cordéis populares. A linguagem utilizada

mantém-se em um registro formal e padronizado, destoando da variedade linguística empregada por autores de literatura de cordel. Desse modo, a omissão ocorre porque o texto apresenta o cordel e suas capas de maneira objetiva e técnica, sem incorporar ou exemplificar a linguagem usada nos próprios cordéis, que é um traço essencial de sua identidade cultural.

Tal fato revela uma tendência recorrente de valorização da norma padrão em detrimento das variações linguísticas populares, presentes em livros didáticos. Um exemplo disso é o poema em análise, cuja forma métrica e estrutura rimada simulam o estilo da literatura de cordel, mas cuja linguagem reflete um apagamento das marcas da oralidade e das variantes regionais. Termos como “*imprevidente*”, “*extasiado*” e “*irremediavelmente*” demonstram uma escolha lexical formal, distante da linguagem comumente empregada por autores de cordel, cuja produção está enraizada na oralidade, na cultura popular nordestina e na linguagem regionalizada.

Figura 345 - Outras linguagens: xilogravura no Cordel

### Outras linguagens: Xilogravuras no cordel

Assim como há histórias contadas só por meio de palavras – em versos ou em prosa –, que nos fazem imaginar as figuras de suas cenas, há imagens que nos fazem perceber a história a que elas pertencem, como as **xilogravuras no cordel**.

As capas dos cordéis são feitas de papel barato, geralmente por gravadores populares. São ilustrações simples e de fácil reprodução. São **xilogravuras**, isto é, figuras gravadas em madeira.

- Observe ao lado a reprodução da capa do cordel *Zé Matraca, o valentão de Palmares*.

- Pela imagem e pelo título, é possível ter ideia do que acontece entre o homem e Zé Matraca. O que você imaginou dessa história?
- Com a turma toda. Fale o que você pensa e conte a história que você imaginou para o cordel dessa capa. Ouça a opinião e o conto dos colegas.



SILVA, João José da. *Zé Matraca, o valentão de Palmares*. 100 cordéis históricos segundo a ABLC. Rio de Janeiro: ABLC, 2008. p. 477. (Série Bravuras).

### Cordel

Você já ouviu dizer que uma leitura puxa outra? Vamos ver como isso acontece?

No início desta unidade, você leu um conto popular em prosa e aprendeu que esse tipo de história passa de boca em boca através dos tempos. A cada vez que é recontada, a história apresenta alguma modificação; afinal, é muito difícil memorizar todas as frases dela e recontá-la do mesmo modo como foi ouvida. Muitos contadores utilizam palavras que combinam pela rima e pelo ritmo. Além disso, quando o conto popular é publicado em uma coletânea, ele também é chamado de “contos de autor”. Nesse caso, em respeito ao autor ou compilador, muitos narradores orais ou contadores de história buscam narrar seguindo exatamente o que o autor diz no escrito.

Leia a seguir algumas estrofes de um cordel. Essa história foi contada por Antônio Gonçalves da Silva, mais conhecido como Patativa do Assaré.

#### O rouxinol e o ancião

Patativa do Assaré

[...]

Um ancião **imprevidente**  
Criava, muito contente,  
Na gaiola o rouxinol.  
E **extasiado** escutava  
Quando o pássaro cantava  
Nas horas do pôr do sol.

[...]

Um certo dia ele lendo  
Naquele canto e fazendo  
Os seus estudos **sutis**,  
Viu que o pobre, com saudade,  
Reclamava a liberdade  
Pra poder ser feliz

[...]

O dono, com muita pena  
Daquela prisão pequena,  
Uma portinhola abriu.  
E o preso, as asas abrindo,  
Voou, subindo, subindo,  
E no espaço se sumiu.  
Mas, ô, que **fatalidade**!  
Nessa curta liberdade  
Para voar na **amplidão**,  
Foi cair tão inocente  
**Irremediavelmente**  
Nas garras de um gavião.

[...]

ASSARÉ, Patativa do. *Cante lá que eu canto cá*. Petrópolis: Vozes, 1978.

**imprevidente**: descuidado, imprudente.  
**extasiado**: admirado.  
**sutis**: profundo, misterioso.  
**fatalidade**: destino.  
**amplidão**: imensidão.  
**irremediavelmente**: de modo inevitável.

Fonte: Teláris (2022, p. 34).

A ausência de elementos típicos da fala popular — como contrações, interjeições e construções sintáticas não normativas — evidencia uma tentativa de neutralização da diversidade linguística em favor de uma norma tida como ideal. Conforme destaca Bortoni-Ricardo (2004), essa prática escolar tende a promover a "monolingüagem", apagando as vozes dos falantes de variedades não prestigiadas da língua portuguesa. Do mesmo modo, Bagno (2007) afirma que o ensino tradicional muitas vezes legitima apenas a norma-padrão como forma correta de expressão, ignorando a legitimidade das demais variedades linguísticas como formas válidas de comunicação e identidade cultural.

Essa "higienização" linguística compromete não apenas a autenticidade do gênero cordel, mas também reforça uma ideologia linguística excludente, que associa prestígio social à conformidade gramatical. Travaglia (2009) enfatiza que o trabalho com textos escolares deve contemplar a reflexão crítica sobre os usos da linguagem e não apenas reforçar modelos normativos, sob o risco de deseducar linguisticamente os estudantes. Tal prática contradiz, ainda, os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que reconhece a pluralidade linguística e cultural do país e propõe que os estudantes compreendam e respeitem as diferentes variedades da língua portuguesa, tanto no plano oral quanto no escrito.

O manual do professor afirma que essa atividade exercita a habilidade EF69LP52 - representar cenas ou textos dramáticos, considerando a caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação, expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem.

Embora a habilidade EF69LP52 valorize aspectos expressivos da linguagem, como entonação, gestos e registros linguísticos, a proposta de atividade deixa de incluir as variações linguísticas existentes no cotidiano dos alunos. Essa omissão contribui para uma visão limitada da língua, centrada apenas na norma padrão, e desconsidera a diversidade cultural e linguística do Brasil. Incluir diferentes formas de falar é essencial para promover a inclusão e o reconhecimento das identidades dos estudantes.

### 5.3.2 Outro texto do mesmo gênero Conto popular em verso


Na obra *O jumento e o boi em cordel*, de João Bosco Bezerra Bonfim, embora se reconheça sua inserção no âmbito da literatura popular, com uma linguagem marcada por




traços de oralidade e elementos culturais do Nordeste brasileiro, identifica-se um fenômeno relevante de omissão da variação linguística.

Tal omissão manifesta-se não apenas na ausência de representações mais amplas das variedades linguísticas, mas também na limitação da diversidade sociolinguística do campo, visto que as variantes regionais e as múltiplas formas de expressão popular são abordadas de maneira simplificada e, por vezes, estereotipada.


Figura 46 - Outro texto do mesmo gênero Conto popular em verso



## Outro texto do mesmo gênero



NÃO ESCREVA NO LIVRO.



### Conto popular em verso

Você já sabe que nosso povo gosta de contar histórias oralmente. Gosta tanto que, além de contá-la em prosa, costuma contá-la também em versos. Leia em voz alta, para melhor apreciar a sonoridade, um trecho de um conto em versos.

Nesse conto o boi estava cansado de puxar **arado** e carregar água na lavoura. Ele invejava o jumento que só levava o dono, o senhor à cidade. O jumento, para ajudar o boi, teve uma ideia. Qual foi a ideia? Leia para saber:

#### O jumento e o boi em cordel

João Bosco Bezerra Bonfim

– Basta que amanhã,  
lá no meio do roçado,  
caia e não mais levante,  
finja-se de **escambichado**,  
por mais que o roceiro insista,  
permaneça bem deitado. [...]

– Mas não coma e nem beba,  
deixe-o ficar **agastado**;  
vai pensar que está doente,  
livra você do pesado.  
Quando for no outro dia,  
você fica aqui deitado.

Mas o roceiro, na hora,  
passava pelo **curral**.  
Embora ninguém soubesse,  
sabia voz de animal

**arado**: instrumento agrícola para lavrar a terra.  
**escambichado**: inválido, estropiado, exausto.  
**agastado**: irritado.  
**curral**: área cercada onde se recolhe o gado.

Fonte: Teláris (2022, p. 47).

No conto, a fala do jumento e do boi, bem como a do roceiro, embora popular e caracterizada por regionalismos, não apresenta a complexidade das diferentes variedades linguísticas que se encontram no campo. A linguagem usada pelos personagens, especialmente o jumento, que sugere um plano para que o boi "finja-se de escambichado", é funcionalmente simplificada. As expressões são escolhidas de forma a se encaixar em

um modelo narrativo didático, que visa ensinar uma lição moral, sem refletir a rica diversidade linguística e cultural da vida rural.

Esse uso redutor da variação linguística no texto de Bonfim se alinha a uma visão idealizada e estática da vida rural, onde a linguagem é apresentada apenas como uma ferramenta de comunicação simples, limitada e até ingênua. O boi, por exemplo, é mostrado como alguém que, devido ao trabalho pesado, possui uma fala de pouca complexidade, enquanto o jumento, com sua "astúcia", apresenta uma solução simplificada para o problema do boi. Isso reforça um estereótipo do campo como um espaço primitivo, sem acesso a formas de expressão mais sofisticadas ou variadas, algo que também é refletido na linguagem. Essa redução da linguagem à "simplicidade" leva à omissão das múltiplas camadas de significados que a variação linguística poderia trazer para o conto. As expressões regionais, por mais que carreguem uma forte identidade cultural, são usadas de forma funcional e simplificada, sem explorar a riqueza dos diferentes sotaques, variações sintáticas ou lexicais que poderiam ser encontrados em uma verdadeira narração de campo.

Essa representação é sintomática do apagamento da diversidade linguística, tão presente no discurso educacional e em outros tipos de mídia, onde a linguagem do campo, associada a "camadas inferiores" da sociedade, é tratada como uma linguagem marginal. A escolha de um vocabulário e uma sintaxe simples não é apenas uma marca de estilo, mas também uma forma de desqualificar a variedade da língua que circula entre os diferentes sujeitos sociais do campo, tornando invisíveis as diferentes formas de falar e de se expressar nas regiões rurais.

A omissão da variação linguística no cordel não se limita à ausência de determinados elementos lexicais ou construções populares, mas refere-se, sobretudo, à exclusão de formas que poderiam ampliar e enriquecer a narrativa, conferindo visibilidade a distintas manifestações culturais e linguísticas do meio rural. Ao adotar um modelo de linguagem simplificada, a obra negligencia a pluralidade de expressões linguísticas presentes nas diversas camadas sociais do campo. Ainda que haja o uso pontual de regionalismos, como "roçado" e "agastado", tal recurso se mostra insuficiente para representar de forma mais abrangente as variações dialetais observáveis em diferentes regiões do Brasil, bem como os sotaques e estruturas gramaticais que poderiam ser mais autenticamente incorporados em uma produção de caráter popular.

A omissão da variação linguística nesse contexto tem um impacto direto na formação educacional dos estudantes. Se a narrativa de Bonfim fosse mais fiel à



diversidade linguística do campo, ela poderia oferecer aos alunos uma perspectiva mais rica sobre o Brasil rural, sem recorrer a estereótipos de simplicidade ou ingenuidade. Em vez de um boi e um jumento com falas simplificadas, poderiam ser representadas diversas camadas de discurso rural, com seus próprios códigos, variantes e formas de expressão.

Tal omissão também contribui para a manutenção de preconceitos linguísticos, uma vez que ao apresentar a fala rural como simplificada e desprovida de sofisticação, a obra reforça a ideia de que as formas de linguagem do campo são inferiores à norma culta, em um processo de hierarquização das variedades linguísticas. Como aponta Bortoni-Ricardo (2004), o trabalho com a linguagem popular e as variações dialetais nas escolas é fundamental para que os estudantes compreendam a riqueza das diferentes formas de fala que existem em sua própria cultura e em sua própria realidade social.

Esse fenômeno é um reflexo de uma visão histórica e folclórica da ruralidade, que desconsidera a riqueza sociocultural do campo e limita as representações de seus falantes. Assim, para que a literatura e a educação linguística desempenhem um papel transformador, é necessário que se busque não apenas representar, mas também valorizar as diversas formas de expressão linguística, reconhecendo-as como práticas legítimas de comunicação e saber.

O manual do professor traz duas habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos nessa etapa. A habilidade EF69LP53 – Criar, ensaiar e apresentar cenas ou textos dramáticos, a partir de roteiros ou textos literários, considerando a caracterização das personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (variedades linguísticas, registros formais e informais, expressividade), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e a habilidade EF67LP28 – Analisar, em textos argumentativos, a tese e os argumentos utilizados, distinguindo fatos de opiniões e identificando o ponto de vista do autor.

Porém, a limitação da variação linguística no texto de Bonfim, ao retratar a linguagem rural de forma simplista e idealizada, compromete o desenvolvimento das habilidades EF69LP53 e EF67LP28. A primeira exige contato com diferentes registros para a expressão dramática, enquanto a segunda propõe análise crítica de argumentos e pontos de vista. Ao apresentar uma visão única e estereotipada da linguagem e da vida no campo, o livro didático restringe a reflexão sobre a diversidade linguística e cultural, prejudicando a formação crítica dos alunos.

### 5.3.3 Interatividade

Cabe destacar, de forma positiva, a atualidade do livro ao incorporar o gênero podcast em sua proposta didática. Tal escolha demonstra sensibilidade às práticas contemporâneas de linguagem e comunicação, ao mesmo tempo em que favorece a ampliação das competências discursivas dos estudantes. Ao explorar um gênero emergente e multimodal, o livro contribui para a articulação entre as práticas escolares e os modos atuais de produção e circulação de sentidos, alinhando-se às diretrizes da BNCC quanto à valorização da diversidade textual e ao uso de tecnologias digitais na educação. Porém, a proposta fornecida pelo livro didático nesse item contém uma linguagem neutra e formal, típica da norma culta, que impõe uma estrutura padronizada de comunicação. Exemplos como "Façam um roteiro", "Treinem a leitura", "Escolham a música de fundo" refletem uma orientação que segue a norma padrão do português, sem espaço para as variantes linguísticas presentes no repertório dos alunos. Ao não considerar essas variações, a proposta omite as especificidades linguísticas que os alunos podem utilizar em seu cotidiano, seja em relação a vocabulário, sintaxe ou pronúncia, características marcantes de suas respectivas regiões ou contextos sociais.

A proposta até sugere que se prestem atenção ao ritmo, às pausas e à entonação do locutor, mas ela não contempla as variações linguísticas que emergem na fala dos alunos, que, em sua maioria, trazem diferentes ritmos de fala e formas de entonação resultantes de suas vivências culturais e origens geográficas. Em contextos rurais, por exemplo, é comum que a fala seja mais cadenciada e com variações que refletem os saberes locais, o que não é reconhecido ou incorporado na proposta, a qual se limita a um modelo de leitura que favorece uma interpretação uniforme e universal. Essa padronização pode ser vista como uma forma de invisibilizar as práticas linguísticas legítimas de falantes de variantes regionais ou de contextos mais informais.

Figura 357- Interatividade – Podcast

**Interatividade**

**Podcast**

Depois de realizar o sarau, que tal compartilhar os poemas com mais pessoas? Para isso, vocês podem gravar as leituras dos poemas em um *podcast*.

Um *podcast* reúne textos gravados e transmitidos em áudio.

**Podcast** é um arquivo de áudio transmitido pela internet. Pode ser entendido como um programa de rádio que o ouvinte pode ouvir quando quiser.

**Planejamento**

- 1 Ouçam os *podcasts* sugeridos pelo professor, prestando atenção no ritmo, nas pausas, na entonação apresentada pelo locutor (pessoa que fala).
- 2 Façam um roteiro, decidindo com o professor a ordem de apresentação.
- 3 Treinem a leitura sem se preocupar em memorizar o texto, pois não há necessidade.
- 4 Preparem-se para a leitura de modo que ela não seja interrompida, evitando trabalho de edição depois de gravada.
- 5 Escolham a música de fundo para acompanhar a leitura do poema.
- 6 Combinem onde e quando gravarão as leituras ou declamações, verificando a disponibilidade de espaço e equipamento.

**Gravação e edição**

- 1 Escrevam conjuntamente um pequeno texto que sirva de episódio inicial para apresentar o programa aos ouvintes. Esse texto poderá ser lido por um dos colegas.
- 2 Para a gravação, vocês podem usar um *smartphone* e escolher um lugar sem ruídos. Gravem de acordo com o roteiro, um de cada vez.
- 3 O professor indicará o local em que as gravações deverão ser salvas, as editará em partes, se necessário, e verificará a possibilidade de publicá-las no *blog* ou site da escola.

**Divulgação**

- 1 Avaliem com o professor a possibilidade de publicar o *podcast* no *blog*, no site ou nas redes sociais da escola, se houver.
- 2 Se forem transmitir o *podcast* para ser ouvido na escola, elaborem cartazes para comunicar quando, onde e de que maneira os episódios irão ao ar.

**Ouçá mais**

**Mundo da literatura infantojuvenil**, Eliana Sampaio. <https://www.listennotes.com/podcasts/mundo-da-literatura-infanto-juvenil-eliana-Qic0d-QJAwl/>

Agora que conheceu alguns *podcasts* de poesia, que tal passar a ouvir *podcasts* de literatura em geral? No *podcast* *Mundo da literatura infantojuvenil*, a professora e pedagoga Eliana Sampaio narra obras da literatura infantojuvenil, entre elas o clássico *A ilha perdida*, de Maria José Dupré.

Fonte: Teláris (2022, p. 91).

A sugestão de "Treinem a leitura sem se preocupar em memorizar o texto, pois não há necessidade" implica em uma leitura mecânica e impessoal, sem considerar que, em alguns contextos, a entonação, a ênfase e até a interpretação do texto podem ser significativamente diferentes, dependendo da origem cultural e linguística do leitor. A proposta limita-se a uma concepção de leitura onde a fluência e o ritmo não são vinculados a uma interpretação individualizada da linguagem, que poderia, por exemplo,

considerar o uso de expressões regionais, construções não convencionais ou modalidades de discurso mais coloquiais que poderiam enriquecer a leitura.

A recomendação de "Escolham a música de fundo" sem qualquer direcionamento para estilos musicais específicos, pode ser interpretada como uma desconsideração das identidades culturais regionais. Alunos de diferentes regiões do Brasil, por exemplo, poderiam se beneficiar de uma abordagem que contemplasse estilos musicais locais (como o forró no Nordeste, o samba no Rio de Janeiro, ou o sertanejo no interior), mas a proposta não abre espaço para esse tipo de manifestação cultural e linguística, que poderia dialogar mais diretamente com a experiência de vida dos alunos.

A omissão da variação linguística e cultural nesta proposta reflete uma abordagem homogeneizante, que desconsidera a diversidade sociolinguística presente no contexto educacional. Ao adotar um modelo de comunicação que privilegia a norma culta e ignora as variações regionais e sociais da língua, a proposta não promove a valorização das diferentes formas de expressão linguística que poderiam enriquecer o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Em um contexto educacional, é essencial que se reconheça e valorize a pluralidade linguística e cultural dos estudantes, proporcionando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e representativo das diversas realidades sociais e geográficas do país.

O manual do professor considera que no decorrer dessa proposta os alunos desenvolvam as habilidades: EF69LP37 - Identificar os efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação e de outras notações (como o uso de diferentes tipos e tamanhos de fonte, o uso de balões e recordatórios, em textos multissemióticos, como histórias em quadrinhos e tiras). EF69LP46 - Reconhecer os usos da norma-padrão da língua portuguesa como forma de ampliar as possibilidades de inserção social. EF69LP49 - Analisar o posicionamento do autor em textos argumentativos, considerando a seleção dos argumentos e os efeitos de sentido decorrentes do uso de estratégias persuasivas. EF69LP53 - Criar, ensaiar e apresentar cenas ou textos dramáticos, a partir de roteiros ou textos literários, considerando a caracterização das personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (variedades linguísticas, registros formais e informais, expressividade), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem.

Embora a atividade proponha leitura expressiva com recursos linguísticos e sonoros baseados nas habilidades acima, o alcance dessas habilidades são limitados quando o livro didático adota uma concepção rígida de leitura, focada apenas na fluência

e ritmo. Ao não valorizar variações linguísticas, como expressões regionais e construções coloquiais, o manual do professor restringe a interpretação individualizada e empobrece a prática de leitura, comprometendo o desenvolvimento pleno das habilidades propostas.

#### 5.3.4 Quadrinho da Turma da Mônica

A ocorrência da substituição do fonema /r/ pelo /l/ na frase “seu *chalme* está nesses dentões”, em vez da forma canônica “seu *charme* está nesses dentões”, e “ola, Mônica, em vez de “ora, Mônica”, configura um fenômeno de variação fonológica denominado lambdacismo. Esse é um traço fonético frequentemente presente na fala infantil ou em determinados grupos sociolinguísticos, especialmente em contextos informais ou regionais. Essa variação fonológica, embora comum na oralidade, é frequentemente omitida como vimos no livro didático em análise, esse e outros materiais didáticos tendem a privilegiar exclusivamente a norma padrão da língua.

A ausência de representações como essa nos materiais didáticos revela uma postura normativa que, ao silenciar a diversidade linguística, contribui para a reprodução de uma ideologia linguística excludente. Em lugar de valorizar as múltiplas manifestações do português falado no Brasil, o livro didático frequentemente opera como um instrumento de padronização, apagando a realidade linguística de muitos falantes.

Essa postura mostra-se incompatível com os pressupostos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o ensino da língua portuguesa a partir de uma perspectiva plural, reconhecendo as variações linguísticas como manifestações legítimas e representativas das identidades socioculturais dos falantes. Ao desconsiderar fenômenos como o lambdacismo, o livro didático perde a chance de fomentar uma análise crítica da linguagem e de seu funcionamento, contribuindo, assim, para a manutenção do preconceito linguístico ao tratar variações da norma-padrão como desvios ou erros.

Figura 368 - Quadrinho da Turma da Mônica – Meus Dentinhos



SOUSA, Mauricio de. *Mônica: um milhão de gargalhadas esperando por você*. São Paulo: Panini, n. 40, p. 34-35.

Fonte: Teláris (2022, p. 123).

Desse modo, a não inclusão de exemplos como *chalme* e *ola* em propostas de análise metalinguística ou em atividades que abordem a diversidade linguística evidencia uma carência importante na abordagem da linguagem nos materiais didáticos. A presença de tais fenômenos ampliaria a percepção dos estudantes sobre a língua que utilizam em seu cotidiano e contribuiria para o reconhecimento e valorização de suas práticas linguísticas, promovendo um ensino mais democrático, inclusivo e alinhado com os fundamentos da linguística atual.

Nesse mesmo sentido, Ribeiro e Pereira (2020) observam que a variação linguística pode atuar como construto identitário, como demonstrado em sua análise sobre a experiência de migrantes haitianos no Brasil. Ao investigarem a posição cultural e linguística desses sujeitos, os autores identificaram, nos depoimentos dos entrevistados, expressões como *Blasil*, *molou* e *blasileiro*, que, embora divergentes da norma-padrão, revelam um esforço de adequação linguística ancorado na identificação simbólica com o país de acolhida. Tais formas de fala, longe de representarem simples desvios, funcionam



como manifestações legítimas da experiência linguística e cultural dos falantes, reafirmando a ideia de que a linguagem é também um lugar de construção de pertencimento.

Esse empobrecimento pedagógico colide com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe o desenvolvimento de competências discursivas e de análise crítica dos usos da linguagem. A habilidade EF69LP24, por exemplo, propõe que o estudante analise os efeitos de sentido produzidos por diferentes escolhas linguísticas em contextos diversos, o que inclui variação de ordem pragmática e estilística.

### 5.3.5 – Prosódia

A prosódia, embora tradicionalmente tratada como um campo gramatical técnico vinculado à acentuação e à tonicidade das palavras, carrega também aspectos sociais e identitários. Como observa Bortoni-Ricardo (2004), a linguagem não é apenas um sistema formal, mas uma prática social atravessada por variáveis de ordem histórica, geográfica e situacional. Nesse sentido, pronúncias como *rubrica* ou *gratuito*, embora não estejam sancionadas pela norma-padrão, constituem formas recorrentes e sistemáticas em determinadas comunidades linguísticas, o que as caracteriza como variações legítimas do ponto de vista sociolinguístico.

#### Figura 379 – Prosódia

Existe uma parte da gramática chamada **prosódia**, que se ocupa da pronúncia das palavras, principalmente em relação à sílaba tônica.

De acordo com a norma-padrão, deve-se dizer, por exemplo:

- **rubrica** e não **rubrica**;
- **ruim** e não **ruim**;
- **pudica** e não **púdica**;
- **gratuito** e não **gratuito**.

Alguns dicionários indicam a pronúncia-padrão das palavras que compõem os verbetes.

Assim, quando houver dúvidas sobre como pronunciar alguma palavra, é possível recorrer a um dicionário.

Fonte: Teláris (2022, p. 125).

A ausência de qualquer menção a esse uso variável configura uma omissão da variação prosódica, o que implica a construção de um discurso pedagógico excludente,

centrado em um ideal normativo e homogêneo de língua. Conforme argumenta Bagno (2007), tal abordagem desconsidera a heterogeneidade do português brasileiro e contribui para a reprodução de preconceitos linguísticos, sobretudo no ambiente escolar, onde a linguagem do aluno, frequentemente divergente do padrão culto, é vista como errada ou inferior.

Do ponto de vista da educação linguística proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tal postura vai de encontro às diretrizes do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. A habilidade EF69LP23 orienta para o reconhecimento e respeito às diferentes variedades linguísticas, bem como para a análise de preconceitos associados às formas de falar. Ao ignorar as variantes prosódicas e afirmar uma única pronúncia como válida, o trecho analisado deixa de promover uma abordagem crítica e inclusiva da linguagem, falhando em contemplar os princípios da educação linguística contemporânea.

Assim, a omissão linguística em questão reside na não problematização da variação prosódica como manifestação legítima da diversidade linguística brasileira, o que compromete a formação de sujeitos críticos e conscientes das dinâmicas sociais que permeiam o uso da língua.

### 5.3.6 Determinantes do substantivo e concordância nominal

Nessa seção, o exercício proposto — que solicita a reescrita de uma frase no feminino com as devidas concordâncias — pressupõe a aplicação automática da regra gramatical normativa, sem qualquer problematização sobre a existência de formas variantes na língua em uso. Embora a reformulação de “Os meus dois melhores amigos da escola mudaram de cidade” para “As minhas duas melhores amigas da escola mudaram de cidade” esteja plenamente adequada à norma-padrão, a omissão linguística aqui consiste em não considerar, nem ao menos mencionar, que em contextos de uso real da língua — especialmente na variedade popular urbana — é comum a ocorrência de formas de concordância não padrão, como “as minha duas melhor amiga” ou “as minhas duas melhor amiga”.

Esse tipo de variação é amplamente documentado por estudiosos da Sociolinguística, como Bortoni-Ricardo (2004) e Bagno (2007), que demonstram que a ausência de marca morfológica de plural ou de gênero em determinados contextos, sobretudo na fala, não é sinal de ignorância ou erro, mas de um sistema linguístico



próprio, regido por outras lógicas gramaticais. Ao apresentar apenas a forma normativa, o exercício reforça uma visão monolítica da língua, silenciando a diversidade linguística brasileira e desvalorizando as formas de expressão de grupos historicamente marginalizados.

Figura 50 - Determinantes do substantivo e concordância nominal

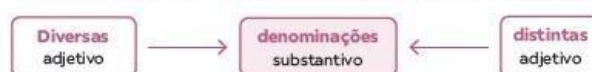


## Língua: usos e reflexão

### Determinantes do substantivo e concordância nominal

Nesta seção, você vai estudar como o sentido de um substantivo pode ser alterado por meio de palavras ou expressões que o acompanham caracterizando-o, especificando-o. Essas palavras são chamadas de **determinantes do substantivo**. Releia um trecho de “A gordura trans que você não vê” e observe:

Diversas denominações distintas são utilizadas pela indústria para se referir a **esse ingrediente** [...]



O substantivo *denominações* está acompanhado de qualidades, características expressas por adjetivos. Esses adjetivos são chamados de determinantes do substantivo, pois especificam, determinam o sentido do substantivo. Observe que esses determinantes concordaram com o substantivo em gênero (feminino) e número (plural). Observe agora outra expressão do trecho “esse ingrediente”.



O pronome demonstrativo *esse* acompanha o substantivo *ingrediente*. Ele também determina, especifica o substantivo. E concorda com ele em gênero (masculino) e número (singular).

Há classes de palavras que acompanham os substantivos, especificando, detalhando, ampliando ou determinando seus sentidos. São elas: artigos, adjetivos, numerais, pronomes (possessivos, demonstrativos, indefinidos). Leia a frase a seguir.

Os meus dois melhores **amigos** da escola mudaram de cidade.

Na frase, o substantivo *amigos* é acompanhado por várias palavras. Leia e observe o esquema.



As palavras que acompanham o substantivo, determinando-o, concordam com ele em:

- gênero: masculino ou feminino;
- número: singular ou plural.

- Reescreva a frase no caderno passando para o feminino a palavra destacada e fazendo as concordâncias adequadas.

Os meus dois melhores **amigos** da escola mudaram de cidade.

Fonte: Teláris (2022, p. 145).

Essa abordagem, portanto, está em desacordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê o reconhecimento e o respeito às diferentes variedades linguísticas como elemento essencial da formação cidadã. A habilidade EF69LP23, por exemplo, estimula a análise crítica de diferentes modos de

falar e escrever, favorecendo o combate a preconceitos linguísticos. Ignorar essa pluralidade e apresentar apenas a norma culta como legítima é uma forma de apagamento da variação linguística, que compromete a formação crítica dos estudantes e contribui para a manutenção de desigualdades sociais por meio da linguagem.

Portanto, a omissão da variação linguística neste caso se manifesta na não problematização das formas não padrão de concordância, que são sistemáticas, funcionais e significativas dentro de suas comunidades de fala, e que deveriam ser abordadas no contexto escolar como parte integrante da competência comunicativa do falante.

### 5.3.7 - Determinantes do substantivo e concordância nominal

Nos gêneros textuais de natureza informativa, como reportagens, artigos científicos ou textos didáticos, observa-se predominantemente uma linguagem regida pela norma padrão, cujo objetivo é garantir a objetividade, a clareza e a precisão das informações veiculadas. Nesse contexto, os determinantes — artigos, adjetivos, pronomes e numerais — obedecem às regras de concordância nominal, estabelecendo uma relação gramatical de gênero e número com os substantivos que acompanham.

No trecho “o óleo líquido é transformado em gordura sólida”, retirado do texto “A gordura trans que você não vê”, evidencia-se tal regularidade: o artigo “o” e o adjetivo “líquido” concordam com o substantivo “óleo” (masculino, singular), assim como “gordura” e “sólida” estão no feminino singular. Essa conformidade à norma-padrão reforça o caráter técnico e impessoal do texto, típico de gêneros com finalidade predominantemente expositiva ou informativa (Neves, 2000).

O manual do professor apresenta duas competências que devem ser trabalhadas com os alunos neste momento. EF69LP17 – Planejar e produzir verbetes de enciclopédia, impressos ou digitais, considerando as características do gênero e o contexto de produção. EF69LP33 – Utilizar recursos linguísticos e multissemióticos em textos orais e escritos, considerando o efeito de sentido desejado e os interlocutores, em diferentes contextos de uso. EF69LP54 – Criar, em colaboração com os colegas e com o professor, podcasts, vídeos, programas de rádio, curtas-metragens, entre outros gêneros multimodais, considerando a adequação do conteúdo ao público-alvo e ao suporte utilizado. EF69LP56 – Produzir textos multimodais e transposição de textos em diferentes mídias, com uso consciente de recursos verbais e não verbais, inclusive de ferramentas de edição digital. EF67LP32 – Analisar a presença de elementos da oralidade na construção de sentidos em

textos escritos (como interjeições, hesitações, repetições, pausas, marcas de entonação). EF67LP33 – Planejar e produzir textos argumentativos (como cartas de opinião, comentários, resenhas), considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a tese/opinião, os argumentos, os fatos e dados que os sustentam, e a conclusão. EF67LP37 – Produzir textos multissemióticos, considerando o gênero, o tema e os interlocutores. EF06LP04 – Identificar e analisar, em textos orais e escritos, diferentes formas de organização composicional e recursos linguísticos usados para construir significados. EF06LP06 – Utilizar os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética e as convenções da escrita para revisar e editar os próprios textos. EF06LP11 – Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de pontuação, de tempos e modos verbais e de outras escolhas linguísticas em textos de diferentes gêneros.

Como os alunos vão desenvolver as habilidades da BNCC se o manual do professor não aborda as formas não padrão de concordância, que são normais e importantes nas comunidades onde são usadas? Ignorar essas variações limita a compreensão da língua como algo vivo e diverso, além de impedir que os alunos desenvolvam uma visão crítica e respeitosa da diversidade linguística, essencial para a comunicação eficaz.

### Figura 381 - Determinantes do substantivo e concordância nominal

Os determinantes que acompanham os substantivos – artigos, adjetivos, numerais e pronomes – precisam concordar com o gênero e o número desses substantivos. É o que chamamos de **concordância nominal**.

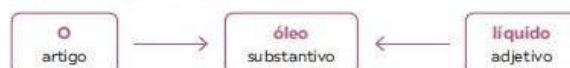
Dentre os determinantes do substantivo, destaca-se o **adjetivo**: uma classe de palavras que caracterizam, qualificam, expressam propriedades, estado, enfim, enriquecem o significado dos substantivos.

Releiam um trecho do texto “A gordura trans que você não vê”:

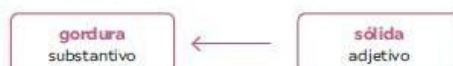
Para a sua produção, **o óleo líquido** é transformado em **gordura sólida**, conferindo, por um baixo custo, maior crocância, sabor e prazo de validade aos produtos.

Observem a organização de expressões do texto:

a) para especificar o que é expresso pelo substantivo **óleo**:



b) para caracterizar o substantivo **gordura**:



A ideia expressa pelos substantivos **óleo** e **gordura** é alterada por seus determinantes.

No exemplo dado, os determinantes que ajudaram a especificar, a tornar mais precisa a ideia expressa pelos substantivos foram **artigo** (**o**) e **adjetivos** (**líquido**, **sólido**).

Juntos, releiam outro trecho do mesmo texto. Depois, copiem no caderno a lista de alimentos ultraprocessados.

**A gordura trans industrial é amplamente utilizada pela indústria de alimentos, principalmente em produtos ultraprocessados como:**

- |                          |                               |                                |
|--------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| • sorvetes               | • massas <u>instantâneas</u>  | • bolos <u>prontos</u>         |
| • cremes <u>vegetais</u> | • salgadinho <u>de pacote</u> | • pipoca <u>de micro-ondas</u> |
| • biscoitos              | • chocolates                  | • margarina                    |

a) Sublinhem, no caderno, as palavras ou expressões da lista empregadas para especificar os substantivos apresentando informações mais precisas sobre eles.

b) Copiem as expressões com mais de uma palavra empregadas para caracterizar os substantivos que acompanham.

Há expressões que têm o mesmo valor de um adjetivo e que também podem ser determinantes do substantivo, mas são formadas por mais de uma palavra. São as **locuções adjetivas**.

Nos gêneros de texto em que predomina a finalidade informativa, como “A gordura trans que você não vê”, os determinantes dos substantivos contribuem para produzir uma linguagem mais objetiva e mais precisa, ajudando a dar mais confiabilidade à informação.

Observe o uso dos determinantes em outro gênero textual, um relato de memória, isto é, um gênero em que o autor relata fatos passados.

1 Juntos, leiam o parágrafo inicial de um relato de memória do escritor **Daniel Munduruku**:

Sempre que chegava em casa, depois de um **dia** de muita correria pela aldeia e seus arredores, minha mãe mandava que eu fosse ao igarapé tomar um gostoso **banho** para tirar o suor do corpo. Dizia isso sem nenhuma obrigação. Apenas nos preparava para a noite que vinha. Dizia sempre que é preciso esperarmos a noite com o **corpo** limpo, perfumado.

MUNDURUKU, Daniel. *Catando piolhos, contando histórias*. São Paulo: Brinque-Book, 2006. p. 7-8.

**Daniel Munduruku** nasceu em Belém, no Pará, em 1964. Pertence à etnia indígena Munduruku. É professor e escritor.

Fonte: Teláris (2022, p. 146).

A ausência de variação linguística no exemplo apresentado manifesta-se pela adoção exclusiva da norma padrão, característica marcante dos gêneros textuais de natureza informativa, como reportagens, artigos científicos e textos didáticos. Ao priorizar a correção gramatical e a regularidade sintática — como se observa na concordância nominal entre os determinantes e os substantivos no trecho “o óleo líquido é transformado em gordura sólida” — o texto silencia outras possibilidades expressivas da língua, restringindo-se a uma variedade linguística institucionalizada e socialmente

prestigiada. Essa escolha linguística, embora adequada à finalidade expositiva e ao caráter técnico do gênero, promove a invisibilização das demais formas de uso da língua, especialmente aquelas associadas a variedades regionais, populares ou orais, contribuindo, assim, para a manutenção de uma ideologia linguística que valoriza a homogeneização em detrimento da diversidade linguística (Bagno, 2011; Bortoni-Ricardo, 2004).

#### 5.3.8 - Interpretação do texto - Compreensão inicial

O item começa com título como pergunta — “É hora de me virar sozinho?” — constitui uma estratégia discursiva intencional, com o objetivo de “provocar” diretamente o leitor, criando um efeito de aproximação e engajamento com o tema abordado no artigo de opinião. Ao lançar uma questão em vez de uma afirmação, o autor provoca reflexão e convida o leitor a se posicionar diante da problemática levantada — no caso, a transição para a autonomia juvenil. Esse recurso estilístico, segundo Koch (2015), é característico de gêneros argumentativos que buscam instaurar um diálogo implícito com o interlocutor e ativar seus conhecimentos prévios.

Além disso, o uso da primeira pessoa do singular ("me virar sozinho") sugere um ponto de vista individualizado, tornando o discurso mais subjetivo e emocionalmente marcado, o que é típico de artigos de opinião voltados a públicos jovens ou em processo de formação de identidade social e intelectual.

O artigo foi escrito para um público jovem, especialmente adolescentes que estão vivenciando o início da vida adulta e lidando com os desafios da autonomia. Essa intenção pode ser comprovada por trechos como:

“Sair da casa dos pais, administrar o próprio dinheiro, cozinhar, limpar, trabalhar e estudar ao mesmo tempo... Será que dou conta disso tudo?”



Figura 392 - Interpretação do texto - Compreensão inicial

## Interpretação do texto



### Compreensão inicial

- 1 Releia o título do artigo de opinião.

#### É hora de me virar sozinho?

Responda:

- a) Qual é o provável motivo de o título ser uma pergunta?
- b) Para que leitores o artigo foi escrito? Identifique um trecho do texto que comprove sua resposta.
- c) Qual é o objetivo desse artigo?
- 2 Os três parágrafos iniciais do texto de Rosely Sayão apresentam situações com finais semelhantes: em todas elas, o filho fica magoado. No caderno, copie o quadro a seguir e complete-o com outras frases do texto que expressem o que é indicado.

Desejo do filho (A)	Reação da mãe ou do pai (B)	Sentimento final do filho (C)
"Um dia você pediu para sua mãe assistir a um filme com você [...]".	"[...] mas ela disse que não podia [...]".	"E você ficou bem chateado."

- 3 Da situação descrita no primeiro parágrafo para a situação descrita no terceiro parágrafo, o sentimento de mágoa do filho parece aumentar ou diminuir? Explique.
- 4 Copie a alternativa mais adequada.
- Sobre os sentimentos de mágoa, revolta e até raiva, a autora afirma que o leitor:
- a) tem toda a razão em se sentir magoado.
- b) tem razão em chorar.
- c) tem certa razão ao sentir raiva, mágoa ou vontade de chorar.
- d) não tem razão em ter esses sentimentos.
- 5 A autora também procura mostrar o outro lado do problema, o lado dos pais. Que argumentos ela usa para justificar o fato de os pais não fazerem o que os filhos querem na hora em que pedem?
- 6 Nos parágrafos finais, a psicóloga aponta caminhos para o filho que se sente abandonado pelos pais. Que atitude(s) ela sugere para que ele possa lidar com o sentimento de mágoa e de abandono?
- 7 Você concorda com a opinião da autora de que conseguir viver por conta própria leva tempo? Explique.
- 8 Agora que você já leu o texto, converse com os colegas sobre as questões a seguir e, depois, registre suas respostas no caderno.
- a) Pense em suas próprias experiências, nas conclusões do texto e responda à pergunta do título: "É hora de você se virar sozinho?".
- b) Você acha fácil se virar sozinho? Explique.
- 9 **Vocabulário em foco.** A palavra *bomba* pode ter vários significados, por exemplo:
- artefato explosivo (*bomba atômica*);
  - aparelho para fazer circular líquidos (*bomba de água*); para vaporizar líquidos (*bomba de inseticida*); para abastecer carros com combustível (*bomba de gasolina*);
  - um doce com recheio de creme (*Comi uma bomba de chocolate*).

Fonte: Teláris (2022, p. 200).

Esse fragmento evidencia a interlocução direta com jovens leitores, por meio da enumeração de responsabilidades tipicamente associadas à juventude em transição para a vida adulta. Além disso, o uso de pronomes pessoais, frases curtas e linguagem informal aproxima o texto do repertório linguístico juvenil.

No que diz respeito à proposta de atividade número 2, no trecho “Um dia você pediu para sua mãe assistir a um filme com você, mas ela disse que não podia assistir. E você ficou bem chateado”, extraído do texto de Rosely Sayão, observa-se uma construção comum na oralidade brasileira: o uso do verbo *assistir*, no sentido de “ver”, como transitivo direto, ou seja, sem a preposição exigida pela norma-padrão. De acordo com a gramática normativa, esse verbo deve ser utilizado como transitivo indireto, exigindo a preposição *a* — como em “assistir a um filme”. No entanto, tal forma de uso, amplamente presente na fala cotidiana, representa um fenômeno de variação linguística legítima.

Apesar de sua ocorrência frequente, o livro didático ignorou esse tipo de variação, priorizando exclusivamente os usos prescritos pela norma culta. Como destaca Bagno (2007), essa postura reforça uma concepção excludente da língua, que desconsidera a legitimidade das formas de fala populares e contribui para a manutenção do preconceito linguístico. Ao silenciar essas variações, o material didático acaba restringindo o potencial pedagógico da língua em sala de aula.

Faraco (2008) enfatiza que o ensino da língua portuguesa precisa ser orientado por uma visão crítica, que reconheça a língua como um fenômeno histórico e socialmente situado. Nessa perspectiva, o papel da escola não deve se limitar à prescrição normativa, mas também envolver a promoção de um conhecimento linguístico que valorize as práticas reais de comunicação dos estudantes. Expressões como “assistir um filme”, portanto, poderiam ser exploradas como oportunidades de reflexão sobre o funcionamento e a variação da língua.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também sustenta essa abordagem ao afirmar que o ensino de língua portuguesa deve considerar práticas de linguagem situadas socialmente, valorizando a diversidade linguística do país (BRASIL, 2018). No trecho analisado, o manual do professor, apresenta o uso do verbo “assistir” como transitivo direto — comum na oralidade — mas não propõe reflexão sobre essa variação linguística. Apesar de reconhecer o uso popular, o livro didático se limita à norma-padrão e não incentiva discussões sobre causas, efeitos de sentido, nem posicionamento argumentativo. Assim, as habilidades EF06LP03, analisar, em textos argumentativos, a relação causa e consequência entre os fatos e opiniões expressos, com base na identificação de marcadores linguísticos. EF67LP05, analisar os efeitos de sentido provocados pelo uso de tempos e modos verbais, verbos dicendi (de dizer) e marcadores de modalização em textos argumentativos. EF67LP07, analisar o uso de pronomes, tempos e modos verbais na construção da argumentação e da persuasão em textos orais e

escritos. EF69LP14, analisar, em diferentes textos argumentativos, mecanismos linguísticos que sinalizam a posição do autor em relação ao tema tratado; não são plenamente contempladas, pois não há estímulo à análise crítica dos usos linguísticos nem à construção de argumentos a partir da variação observada.

### 5.3.9 - Outros pronomes pessoais

No trecho didático abaixo, a abordagem dos pronomes pessoais — especialmente *me*, *mim*, *eu*, *você* e *vocês* — pauta-se por uma perspectiva normativa e estruturalista, priorizando o funcionamento gramatical desses elementos na língua-padrão. No entanto, observa-se a ausência de qualquer discussão sobre a variação linguística que envolve o uso dos pronomes nas diferentes regiões do Brasil e em distintos contextos sociocomunicativos. Essa omissão é significativa, sobretudo no que diz respeito ao pronome “você”, cujo uso é naturalizado como forma de 2ª pessoa do discurso, sem qualquer problematização de seu caráter historicamente recente, da substituição do pronome “tu” em várias regiões, ou das implicações sintáticas decorrentes dessa mudança.

A própria construção “Você se lembra da sua infância?” é apresentada como paralela à forma tradicional “Tu te lembras da tua infância?”, mas essa justaposição ocorre sem qualquer contextualização sociolinguística. Desse modo, desconsidera-se o fato de que, em diversos contextos regionais — como em partes do Sul e do Nordeste do Brasil —, o pronome “tu” ainda é amplamente utilizado, muitas vezes com a chamada concordância híbrida (ex.: “tu vai”, “tu lembra”), que, embora frequentemente estigmatizada, constitui uma forma legítima de realização da norma popular.

Além disso, o uso do pronome “a gente” como equivalente de “nós” é mencionado sem explorar sua relevância enquanto fenômeno de variação estilística e sociolinguística, recorrente tanto na oralidade quanto em registros escritos informais. A ausência de reflexão sobre esses usos alternativos revela uma postura pedagógica que privilegia a homogeneização linguística, em detrimento da pluralidade dos usos reais da língua falada no Brasil.

A omissão da variação linguística no material didático, portanto, contribui para a perpetuação da ideologia do preconceito linguístico (Bago, 1999), ao reforçar uma visão da língua como sistema uniforme e desprovido de diversidade. Tal abordagem inviabiliza a construção de uma consciência linguística crítica entre os estudantes, comprometendo



não apenas o reconhecimento da legitimidade das variedades populares e regionais, mas também o papel social e identitário que elas desempenham.

No último quadrinho, a palavra *mim* retoma o pronome *eu*, subentendido no texto. No entanto, é importante observar que as formas de uso dos pronomes pessoais podem variar de acordo com a região, o contexto e o nível de formalidade da comunicação. Em muitas situações comunicativas, usamos os pronomes pessoais de forma diferente do que indicam as regras da gramática normativa, por exemplo, nas formas:

a) Trabalhamos a vida inteira, e hoje podemos dizer: “Nós conseguimos!”

b) Trabalhamos a vida inteira, e hoje podemos dizer: “A gente conseguiu!”

As duas formas estão corretas e são adequadas a diferentes contextos. A forma “a gente” é muito usada na linguagem oral e informal, sendo uma forma legítima da língua portuguesa falada no Brasil.

Em algumas situações informais, as pessoas dizem frases como “Pra mim fazer isso é difícil”, embora a forma normativa seja “Para eu fazer isso é difícil”. Assim, os pronomes *você* e *vocês* também são um exemplo de variação linguística. Embora usados como formas de 2ª pessoa em quase todo o Brasil, eles se conjugam com os verbos na 3ª pessoa (por exemplo: *você se lembra*). Já em regiões onde ainda se usa o *tu*, é comum ouvir: “Tu te lembras da tua infância?/Tu lembra da tua infância?” (forma também frequente na fala, com variação na concordância verbal).

## Outros pronomes pessoais

Leia esta tira:



WATTERSON, Bill. *O ataque dos perturbados monstros de neve mutantes e assassinos*. São Paulo: Conrad, 2020. p. 51.

Veja que, no último quadrinho, a palavra *mim* retoma o pronome *eu* subentendido no texto.

- 1 Qual é a outra palavra usada na tira que retoma o pronome *eu*?
- 2 O que pode ter acontecido que provocou a reação de Calvin no último quadrinho?

Observe a relação:

eu → me  
                  → mim

As palavras *me* e *mim* também são pronomes pessoais. O quadro a seguir mostra como esses pronomes são apresentados tradicionalmente em uma gramática.

	Pronomes pessoais	
	Retos	Oblíquos
1ª pessoa do singular	eu	me, mim, comigo
2ª pessoa do singular	tu você	te, ti, contigo se, si, consigo, lhe, o, a
3ª pessoa do singular	ele, ela	se, si, consigo, lhe, o, a
1ª pessoa do plural	nós	nos, conosco
2ª pessoa do plural	vós	vos, convosco
	vocês	se, si, consigo, lhes, os, as
3ª pessoa do plural	eles, elas	se, si, consigo, lhes, os, as

Os pronomes *você* e *vocês* são empregados em grande parte do Brasil como a 2ª pessoa do discurso:

Tu te lembras da tua infância? → Você se lembra da sua infância?

Fonte: Teláris (2022, p. 212).

Assim, mais do que ensinar o que é “certo” ou “errado”, o material didático poderia ter abordado o tema ressaltando o que é adequado a cada situação comunicativa, respeitando e acolhendo as identidades linguísticas dos estudantes como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Concluindo, essa proposta do livro didático demonstra a urgência de se romper com uma abordagem exclusivamente normativa no ensino de língua portuguesa, a qual ainda predomina em muitos desses materiais. Ao desconsiderar a variação linguística como fenômeno constitutivo da linguagem, tais práticas pedagógicas não apenas invisibilizam a diversidade cultural e linguística do Brasil, mas também contribuem para a reprodução de estigmas e desigualdades sociais dentro do espaço escolar.

Os fundamentos da Sociolinguística e os princípios da BNCC devem ser incorporados nessas propostas, para ampliar o repertório dos alunos, promovendo não

apenas o domínio da norma-padrão, mas também o reconhecimento das múltiplas formas legítimas de uso da língua. Tal abordagem visa ao desenvolvimento da competência comunicativa plena, baseada na adequação linguística aos diferentes contextos de uso, e não na imposição de uma única forma considerada correta.

Desse modo, o ensino de pronomes pessoais — como os analisados nesta atividade — deixa de ser apenas uma aplicação mecânica de regras gramaticais e passa a ser uma oportunidade formativa para que os alunos compreendam a língua como prática social, identitária e plural. Ao valorizar a variação linguística, o trabalho com gêneros textuais em sala de aula torna-se mais inclusivo, democrático e sintonizado com as demandas de uma educação linguística crítica e transformadora.

#### 5.3.10 Emprego de alguns pronomes pessoais do caso oblíquo

O livro didático, no exemplo abaixo, mostra-se acertado ao propor que os alunos releiam um trecho reescrito, atentando-se às partes destacadas, para então escolher e registrar em seus cadernos as alternativas que completam uma afirmação. Essa prática, ao incentivar a leitura reflexiva e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, contribui para o fortalecimento da competência leitora, promovendo uma aprendizagem ativa e centrada no aluno. Tal abordagem está em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza o protagonismo discente no processo de construção do conhecimento linguístico.

Contudo, apesar do mérito metodológico da proposta, observa-se que os lembretes oferecidos no enunciado da atividade estão voltados exclusivamente ao uso da norma-padrão da língua portuguesa, com ênfase na concordância verbal e no emprego de recursos coesivos formais, como pronomes e expressões sinônimas. Essa escolha revela uma limitação conceitual importante, pois desconsidera a existência e a legitimidade das múltiplas variedades linguísticas que integram o repertório comunicativo dos falantes brasileiros. Ao restringir a abordagem ao domínio da norma culta, o material reproduz uma visão normativa e excludente da linguagem, silenciando sobre a heterogeneidade linguística e cultural que caracteriza o Português Brasileiro.

O manual do professor propõe que, nesse item, os alunos consigam desenvolver a habilidade EF67LP32: reconhecer e analisar as marcas linguísticas que evidenciam a posição do locutor e a construção do ethos no texto. Porém, quando os lembretes focam apenas na norma-padrão — como concordância verbal e coesão formal —, os alunos não

conseguem desenvolver a habilidade EF67LP32, pois não são levados a refletir sobre a posição do locutor nem sobre a construção da imagem que ele projeta no texto (ethos). A atividade se mantém no nível gramatical, sem avançar para a análise discursiva exigida pela BNCC.

Figura 54 - Emprego de alguns pronomes pessoais do caso oblíquo

## Outros desafios da língua

### Emprego de alguns pronomes pessoais do caso oblíquo

- 1 Leia o trecho de uma reportagem sobre problemas que um grupo de pinguins enfrentou no Canadá.

Um grupo de pinguins africanos busca abrigo em uma cabana abandonada na ilha Halifax. Até a primeira década do século XX, mercadores haviam retirado todo o **guano** no qual os pinguins escondem os ovos, obrigando-os a deixá-los expostos e vulneráveis a animais carniceiros. Hoje restam menos de 30 mil casais reprodutores desses pinguins.

NATIONAL GEOGRAPHIC BRASIL,  
São Paulo, ano 12, n. 137, p. 71, ago. 2011.

**guano:** matéria resultante do acúmulo de excrementos e de cadáveres de aves marinhas utilizada como fertilizante.



Frans Lanting/National Geographic

Grupo de pinguins africanos abrigado em uma cabana abandonada na ilha Halifax, no Canadá.

Fonte: Teláris (2022, p. 216).

Figura 5540 - Emprego de alguns pronomes pessoais do caso oblíquo

Observe os pronomes destacados: *os* e *los*. Responda no caderno: A que termos do texto eles se referem?

2 Leia as frases a seguir. Qual delas pode ser considerada como exemplo de uso mais formal da língua?

- a) Eles vão deixar os pinguins expostos.
- b) Eles vão deixar eles expostos.
- c) Eles vão deixá-los expostos.

3 Compare os textos **A** e **B**, a seguir. Que diferenças podem ser percebidas?

**A.**

Luana devolveu o livro das irmãs Klink ontem. Só depois percebi que o livro estava um pouco rasgado. Achei melhor encapar o livro e guardar o livro, pois é um livro de que gostei muito.

**B.**

Luana devolveu o livro das irmãs Klink ontem. Só depois percebi que ele estava um pouco rasgado. Achei melhor encapá-lo e guardá-lo, pois é um livro de que gostei muito.

Leiam juntos as transformações ocorridas:

Encapar **o livro**. → Encapar **ele**. (uso mais informal)  
 Encapar + **o** = Encapá-**lo**. (uso mais formal)

Vender as **laranjas**. → Vender **elas**. (uso mais informal)  
 Vender + **as** = Vendê-**las**. (uso mais formal)

Isso ocorrerá sempre que a forma verbal for terminada em **r**, **s** ou **z**:

Comprar **o livro**. → Comprá-**lo**.  
 Guardamos **o livro**. → Guardamo-**lo**. (Esse registro está se tornando incomum.)  
 Traz **o livro**. → Trá-**lo**. (Esse registro tem ocorrido cada vez com menos frequência no português do Brasil.)

Agora observe esta outra ocorrência:

Luana e Carolina perceberam que o livro das irmãs Klink estava um pouco rasgado, **encaparam o livro** e **guardaram o livro**, pois é um livro de que gostaram muito.

Para evitar repetições, essa frase poderia ficar assim:

Luana e Carolina perceberam que o livro das irmãs Klink estava um pouco rasgado, **encaparam-no** e **guardaram-no**, pois é um livro de que gostaram muito.

Nesse exemplo, *no* é o pronome pessoal *o* que, ao se juntar ao verbo *encapar* no plural, com a terminação *m*, ganha o *n*. Veja:

Luana e Carolina leram **a história**. → Leram **ela**. (uso informal)  
 Leram + **a** = Leram-**na**. (uso formal)

Encaparam **o livro**. → Encaparam **ele**. (uso informal)  
 Encaparam + **o** = Encaparam-**no**. (uso formal)

Encaparam **os livros**. → Encaparam **eles**. (uso informal)  
 Encaparam + **os** = Encaparam-**nos**. (uso formal)

Fonte: Teláris (2022, p. 217).

O livro, ao propor a substituição de sintagmas nominais por pronomes pessoais, admite o uso de pronomes do caso reto como objetos diretos, muito comum no Português Brasileiro informal. Tal registro é digno de nota, uma vez que os materiais didáticos

costumam ser muito tradicionais quanto ao uso de pronomes na função de objeto, seguindo a prescrição das gramáticas normativas.

Porém, a construção “encaparam-no” representa um uso formal e cada vez mais raro na oralidade contemporânea brasileira, sendo, em muitos contextos, substituída por estruturas como “encaparam ele” ou mesmo “encaparam o livro de novo”. A ausência de qualquer menção a essa diversidade sintática configura uma omissão da variação linguística, reforçando uma concepção normativa e hierarquizante da linguagem. Como argumenta Bagno (2007), o ensino que ignora os usos reais da língua tende a “reforçar o preconceito linguístico e afastar o aluno de sua própria identidade verbal” (p. 52).

Logo, ainda que o livro reconheça pontualmente o uso dos pronomes retos *ele* e *ela* na função de objeto direto — prática comum na fala popular — observa-se uma limitação importante no tratamento da colocação pronominal, especialmente no que tange à variação entre próclise e ênclise. Em geral, o livro didático enfatiza prioritariamente a ênclise, exemplificando construções como “colocaram-no” ou “o colocaram”, enquanto a próclise, como em “o colocaram”, recebe pouca ou nenhuma atenção.

Portanto, para além do reconhecimento do uso dos pronomes retos como objeto direto, é fundamental que os materiais escolares ampliem sua abordagem sobre a colocação pronominal, incorporando a variação entre próclise e ênclise. Tal posicionamento está alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que orienta o ensino da língua considerando a diversidade e a complexidade dos usos linguísticos, promovendo uma educação mais inclusiva e sociolinguisticamente fundamentada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise do LD Teláris, destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental, pode-se afirmar, de maneira enfática, que o tratamento da variação linguística nos livros didáticos ainda é insuficiente e, em diversos momentos, apresenta incoerências frente às exigências atuais do ensino da língua portuguesa. Apesar de alguns progressos na inclusão de conteúdos relacionados à variação linguística do português falado no Brasil, essas iniciativas ainda são restritas e, muitas vezes, subordinadas a uma visão tradicional e normativa da língua, que prioriza a uniformização em detrimento do reconhecimento das múltiplas variedades linguísticas presentes no país.

Os dados examinados revelam claramente que a persistência de práticas pedagógicas centradas na supremacia da norma padrão restringe o desenvolvimento completo da competência sociolinguística dos alunos, dificultando sua habilidade de reconhecer e valorizar a diversidade linguística como uma manifestação legítima de identidade e cultura. Esse quadro está em desacordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconiza uma abordagem da linguagem mais plural e inclusiva.

No que tange à primeira pergunta de pesquisa, *Como o livro didático Teláris Essencial, lida com a pedagogia da variação linguística?*, sabe-se que o livro analisado está calcado em abordagens que privilegiam, de modo predominante, a norma padrão como parâmetro orientador para a prática escrita e para o desempenho escolar, subordinando outras variantes a um papel acessório, frequentemente apresentadas como exemplificações secundárias ou manifestações peculiares, tal direcionamento pode comprometer uma efetiva valorização das práticas linguísticas de distintos grupos sociais. Nesse sentido, constata-se que, embora o *Teláris Essencial* integre aspectos relacionados à pedagogia da variação linguística, subsiste uma tensão latente entre a valorização da diversidade linguística e a perpetuação de uma perspectiva normativa.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa, *Qual é a relação entre os pressupostos de variação linguística apresentados pela obra e as competências e habilidades previstas pela BNCC?*, pode-se dizer que o livro didático *Teláris Essencial* apresenta pressupostos sobre variação linguística que se relacionam parcialmente com a BNCC, a qual enfatiza a valorização da diversidade linguística e a promoção de uma postura crítica diante das múltiplas manifestações sociais, regionais e culturais da língua.

Apresenta conteúdos que abordam a diversidade linguística, propondo atividades que incentivam a reflexão acerca das variações da língua e apresentando exemplos provenientes de diferentes contextos comunicativos. Tal abordagem está alinhada às competências gerais da BNCC, sobretudo às que promovem o respeito à diversidade e o desenvolvimento de uma educação linguística crítica e voltada para a cidadania.

Entretanto, verifica-se que, embora haja esse alinhamento conceitual, a obra tende a reforçar a centralidade da norma padrão como modelo ideal de uso da língua, sobretudo no que tange às práticas de leitura e produção textual. Essa ênfase contribui para a perpetuação de estereótipos tradicionais, como a ideia equivocada de que a variação linguística ocorre predominantemente em contextos rurais ou em comunidades menos escolarizadas, desconsiderando a presença e a dinâmica das variações linguísticas também em ambientes urbanos e em grupos sociais diversos.

Tal perspectiva restrita pode limitar a plena realização das habilidades previstas pela BNCC, que sugerem uma abordagem mais ampla e inclusiva, orientada pela compreensão da língua como prática social, variável e dinâmica em todos os contextos. Logo, conclui-se que a relação entre os pressupostos do *Teláris Essencial* e as competências e habilidades da BNCC é de consonância parcial, marcada por avanços no reconhecimento da diversidade linguística, mas ainda permeada por uma perspectiva normativa tradicional e por estereótipos que precisam ser superados para que se efetive uma pedagogia da variação linguística mais crítica e emancipatória.

Por isso, torna-se fundamental defender uma reavaliação cuidadosa e aprofundada dos livros didáticos, para que esses materiais realmente representem a complexidade e a diversidade das manifestações linguísticas na sociedade brasileira. A simples inclusão superficial de temas relacionados à variação linguística não basta; é preciso desenvolver atividades que estimulem a reflexão crítica, o diálogo e o reconhecimento das diferentes maneiras de falar e escrever, promovendo, dessa forma, uma educação linguística mais justa, democrática e libertadora.

A obra *Teláris Essencial* contempla vários gêneros textuais enfatizando, sobretudo, a diferenciação entre as modalidades oral e escrita. Observamos uma tendência à valorização da norma padrão, com foco na escrita mais monitorada e formal, enquanto a linguagem espontânea é abordada de maneira pontual, principalmente em gêneros tradicionalmente vinculados à oralidade. Dessa forma, o manual adota uma separação relativamente rígida entre fala e escrita, tratando a variação linguística de modo estereotipado, em algumas circunstâncias.



Sobre a consonância entre os conceitos de variação linguística e os exercícios propostos, embora o livro dedique espaço conceitual à discussão sobre a variação linguística, reconhecendo sua natureza intrínseca ao funcionamento da língua, tal abordagem nem sempre se efetiva nas atividades propostas. Frequentemente, os exercícios reforçam a valorização exclusiva da norma-padrão, orientando os discentes à identificação e "correção" de usos que divergem do modelo normativo. Assim, evidencia-se uma certa dissonância entre os conceitos apresentados teoricamente e a prática pedagógica sugerida pelas atividades, o que limita o desenvolvimento de uma perspectiva mais crítica e reflexiva acerca da variação linguística.

A abordagem da diversidade linguística brasileira na obra, em sua abordagem, tende a apresentar o Português como o idioma predominante e homogêneo no Brasil, sem promover uma reflexão mais ampla sobre a diversidade linguística existente no país. As múltiplas línguas indígenas, as línguas de imigração e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) não são suficientemente contempladas no material, o que contribui para a perpetuação de uma visão monolíngue e homogênea da realidade linguística brasileira, desconsiderando, assim, a complexidade e o plurilinguismo que caracterizam o contexto nacional.

A falta de formação sociolinguística dos professores (algo imposto pelo sistema e pelo currículo acadêmico, pelo qual eles são afetados) representa um desafio significativo no âmbito educacional, sobretudo quando se utilizam materiais didáticos que não contemplam de forma adequada as diversas variações linguísticas existentes na sociedade. Essa deficiência na formação pode contribuir para a perpetuação de preconceitos linguísticos e para a manutenção de uma visão única e normativa da língua, desconsiderando as diferenças regionais, sociais, culturais e diafásicas que compõem o repertório linguístico dos falantes.

Portanto, a ausência de um preparo específico para reconhecer e valorizar a variação linguística leva muitos docentes a aceitarem de forma passiva os conteúdos dos livros didáticos, mesmo quando estes excluem ou menosprezam variedades linguísticas legítimas. Tal situação não só afeta a inclusão e o respeito pela identidade linguística dos alunos, como também dificulta o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva sobre a língua enquanto um fenômeno dinâmico e socialmente construído.

Por isso, é fundamental que a formação dos professores seja fortemente fundamentada na Sociolinguística, capacitando-os a identificar e valorizar a diversidade linguística, a questionar materiais didáticos inadequados e a adotar práticas pedagógicas

que promovam o respeito às múltiplas formas de expressão dos estudantes. Apenas com essa base será possível construir uma educação linguística mais plural, democrática e inclusiva.

Em resumo, este estudo reforça a ideia de que o livro didático, como instrumento essencial no processo educativo, passe também a adotar uma abordagem mais reflexiva e construtiva acerca da variação linguística, superando o modelo normativo tradicional e colaborando para a formação de indivíduos aptos a identificar, respeitar e apreciar a diversidade linguística como um patrimônio cultural vital da sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Aluiza Alves de; PEREIRA, Maria Lidianne de Sousa. Variação linguística em livro didático do ensino fundamental: propostas e tratamento. *Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 350-360, jan./jun. 2017.
- ARAÚJO, Elizete Rodrigues de; CRISTIANINI, Adriana Cristina. A variação linguística regional nos livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues et al. (org.). *Variação linguística, ensino e interfaces: resultados e propostas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 191.
- BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BAGNO, Marcos. *Norma linguística*. São Paulo: Loyola, 2001.
- BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAGNO, Marcos. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2007.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política de livros didáticos*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BERNARDES, Patrícia Mendonça. Formas de tratamento e relações de poder: um estudo de caso em Belo Horizonte. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- BOPP, Franz. *Über das Conjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache*. Frankfurt: S. Kraus, 1816–1833.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor de língua materna: formação e atuação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. *Documento Curricular para Goiás (DC-GO)*. Goiânia: CONSED/UNDIME Goiás, 2018.
- BRUZ, Iara Maria; CELINE, Uninter. Livro didático: ferramenta de representação cultural. In: FOGAÇA, F. C.; NODARI, J. I. (org.). *Dossiê especial: edição comemorativa 15 anos do CELIN*. Revitax, v. 2, 2012. p. 47.
- BUNZEN JUNIOR, Clécio dos Santos. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- CELCE-MURCIA, Marianne; OLSHTAIN, Elite. *Discourse and context in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguística: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2008.
- GALBERO, Letícia Corsino. Análise do material estruturado de Língua Portuguesa no MT: estudo do tratamento da variação linguística. 2024. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2024. Disponível em: <http://sigaa.unemat.br>. Acesso em: 15 ago. 2025.

- GERALDI, João Wanderley. *O ensino de língua portuguesa: uma proposta*. São Paulo: Ática, 1984.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- GERALDI, João Wanderley. *Língua e linguagem na sala de aula*. Campinas: Unicamp, 1999.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. *Fragmentum*, Santa Maria, n. 64, p. 103-121, jul./dez. 2024.
- HUMBOLDT, Wilhelm von. *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. 1836. Trad. port.: *Sobre a diversidade da estrutura das línguas humanas e seu efeito no desenvolvimento do espírito humano*. São Paulo: Edusp, 1998.
- ILARI, Rodolfo; BASSO, Renata. *Língua e sociedade: uma introdução à sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2015.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2015.
- LABOV, William. *Principles of linguistic change: Volume I: Internal factors*. Oxford: Blackwell, 1994.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. Porto Alegre: L&PM, 1995.
- LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Jakeline. *O português afro-brasileiro: antecedentes históricos e sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 19–37.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Unesp, 2002.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. São Paulo: Unesp, 2006.
- O apagamento das desigualdades educacionais no discurso da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Jaciele Nunes Batista. *Revista Educação e Linguagem*, São Paulo, 2021.
- PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2010.
- PEREIRA, Marília Silva Vieira; CAMPANHA, Paula De Col. Do PNLD ao sistema apostilado: o tratamento da variação linguística no novo material didático do Estado de Mato Grosso. *Revista da ABRALIN*, Curitiba, 2022.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- RIBEIRO, Luciana Cristina de Sousa. Variação pronominal de primeira pessoa do plural: “nós” e “a gente” na Cidade de Goiás. 2020. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2020.
- RODRIGUES, Melissa Haag; FREITAS, Neli Klix. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. *Revista Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 45, 2013.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANTOS, Alécia Islabão dos; ECKERT, Kleber. Análise da presença da variação linguística em livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental. *Revista Signos*, Lajeado, ano 42, n. 2, p. 89-105, 2021.

- SCHERRE, Marta. Preconceito linguístico: a tolerância é suficiente? In: SIGNORINI, Inês (org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 15-24.
- SILVA, Lucecleia Francisco da; DALVI, Maria Amélia. O livro didático na sociedade capitalista, sua relação com o racismo e a Lei 10.639/2003. *Revista Educação e Crítica*, v. 11, n. 1, p. 34-50, 2025.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SOUZA, Dalva Soares Gomes de; ARÃO, Lilian Aparecida. A contribuição da Linguística no ensino da Língua Portuguesa no Brasil. *Revista Reflexão e Crítica em Educação*, Goiânia, v. 5, n. 2, 2019.
- TARALLO, Maria Helena de Moura. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Contexto, 2005.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 3º milênio*. São Paulo: Cortez, 2009.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Norma culta brasileira: desatando nós, desvendando mistérios*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- VIEIRA PEREIRA, Marília Silva; LOPES, Cristiane Rosa; MORAES, Elissandra de Lima Gouveia (org.). *Língua, discurso e ensino em diálogos interculturais* [livro eletrônico]. São Bernardo do Campo: Todas as Musas, 2023.

#### *Documentos e sites:*

- BRASIL. *Edital PNLD 2024–2027*. Brasília: FNDE/MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD2024.pdf>. Acesso em: 12 maio 2025.
- EDOCENTE. *Coleção Telaris Essencial Objeto 1 PNLD 2024 – anos finais do ensino fundamental*. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/colecao/telaris-essencial-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental>. Acesso em: 12 maio 2025.
- GOVERNO DE GOIÁS. *Nova matriz do documento curricular promove flexibilização no currículo do Ensino Fundamental*. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/nova-matriz-do-documento-curricular-promove-flexibilizacao-no-curriculo-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 12 maio 2025.
- GOVERNO DE GOIÁS. *Novas matrizes curriculares da rede estadual destacam o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática*. Disponível em: <https://educacao2.go.gov.br/novas-matrizes-curriculares-da-rede-estadual-destacam-o-ensino-de-lingua-portuguesa-e-de-matematica.html>. Acesso em: 12 maio 2025.
- BRASIL. *Caderno 5 – Currículo em Debate*. Disponível em: <https://www.educacao.go.gov.br/educacao/especiais/curriculoemdebate/caderno5.pdf>. Acesso em: 12 maio 2025.