

## O tratamento da diversidade e variação linguísticas em livros didáticos de Português

### Treatment of diversity and linguistic variation in Portuguese textbooks

Cláudia Goulart \*

---

**RESUMO:** Neste trabalho, analiso como a diversidade e a variação linguísticas são tratadas nos Livros Didáticos de Português (LDP) nos anos finais do ensino fundamental, na tentativa de problematizar como as atividades propostas nesses materiais didáticos tematizam conceitos sociolinguísticos importantes, tais como o conceito de norma e as relações entre fala e escrita e oralidade e letramento, mas pouco trabalham com essas relações e com suas variedades. As análises dos dados validaram a nossa hipótese de que nos LDP, que circulam atualmente nas escolas brasileiras, ainda predomina a submissão das marcas da diversidade e da variação linguísticas aos processos de normatização da língua, mesmo onde se propõe apresentar e discutir a variação linguística. As análises validaram, também, o nosso entendimento de que tais atividades dos LDP fazem parte do processo de valorização da norma padrão como a única variedade legítima e a modalidade escrita formal como aquela gramaticalmente organizada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguagem e prática social. Variação e diversidade linguísticas. Livros Didáticos de Língua Portuguesa. Relação entre oralidade e escrita. Ensino de língua portuguesa.

---

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to analyze how diversity and linguistic variation are treated in Portuguese textbooks in the final years of elementary school. The attempt is to discuss how the activities proposed in these teaching materials help to make important sociolinguistic issues, such as the concept of language standardization and variety, and relationship between orality and writing, but those activities contribute little to awaken in our students an awareness of diversity sociolinguistic. Data analysis validated the hypothesis that the Portuguese textbooks, which currently circulating in Brazilian schools, still predominates submission of the hallmarks of diversity and linguistic change to the language standardization processes. The analysis also validated the understanding that such activities are part of the process of standardization as the only legitimate variety and formal writing mode that is grammatically organized.

**KEYWORDS:** Language and social practice. Linguistic variation and linguistic diversity. Portuguese Textbooks. Relationship between orality and literacy. Language teaching.

---

### 1. Considerações iniciais

É impossível negar que a língua não seja um fenômeno social. Entretanto, estudá-la em suas diversas facetas nunca foi tarefa fácil. Se observarmos os estudos linguísticos desde Platão

---

\* Cap-UFU (Eseba).

e Aristóteles, veremos que uma das grandes preocupações nessa época era com a categorização das formas linguísticas, ou seja, com a gramática da língua.

Estudos contemporâneos<sup>1</sup>, por sua vez, corroboram a tese de que, ao se assumir as línguas como sistemas abertos, heterogêneos, múltiplos e dinâmicos, está-se rompendo com a visão clássica de que elas são entidades discretas e homogêneas e consideradas como sistemas monolíticos e fechados. Em função disso, a adaptação de falantes/escrevintes a diferentes situações de interação nas diferentes redes de relações sociais é que pode confirmar a verdadeira natureza da língua: heterogênea e plural.

Do ponto de vista sociolinguístico, a língua é um fenômeno dinâmico, cumpre um papel crucial na interação social e é agente importante na transmissão dos valores culturais e sociais e, por isso mesmo, é moldada por forças políticas, sociais e culturais.

É exatamente com base nesse complexo universo que podemos respaldar nosso conceito de diversidade linguística. Em uma sociedade estratificada como a do Brasil, o multiculturalismo e o plurilinguismo caminham juntos. Diversamente, e paradoxalmente, eles estão também articulados entre si, não só pela atual heterogeneidade de línguas faladas no território brasileiro, por exemplo, mas, mais ainda, pela grande diversidade interna da língua portuguesa falada no País. Apesar de esse plurilinguismo não ser assumido pelo Estado, ele faz parte de nossa realidade linguística e está diretamente relacionado com a própria heterogeneidade da rede de relações sociais que são estabelecidas dentro de cada comunidade linguística, em cujo interior encontram-se as “comunidades de prática”, nos termos de Eckert (2000).

Nesse complexo e multifacetado universo, as ciências linguísticas, sobretudo a sociolinguística, chamaram a atenção da escola para os seguintes aspectos: (i) existem diferenças entre as variedades linguísticas faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, normalmente chamada de “norma padrão”<sup>2</sup> (BAGNO, 2001, 2003; FARACO, 2008), que a escola insiste em ensinar exclusivamente nas aulas de português e (ii) em função da diversidade e da variação linguísticas, exige-se dos professores postura de respeito às diferenças diatópicas,

---

<sup>1</sup> Estudos desenvolvidos por pesquisadores, tais como: Milroy; Milroy (2012), Monteagudo (2011), Faraco (2008, 2005), Milroy (2001), Gnerre (1988), Britto (1997), Labov (1972), para citar apenas alguns.

<sup>2</sup> Estamos considerando a discussão de norma com base na diferenciação que Bagno (2012) faz entre norma padrão (modelo idealizado) e norma culta (os usos padronizados). No entanto, ao longo deste trabalho, assumiremos as noções de norma padrão x norma não padrão postuladas por Naro, Görski e Fernandes (1999).

diatráticas e diafásicas e uma outra metodologia que dê conta dessa reflexão em sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005).

Buscando compreender como tem acontecido na prática a reflexão sobre a diversidade e a variação linguísticas nas salas de aula das escolas brasileiras, investigamos como a diversidade e a variação linguísticas são tratadas no interior dos Livros Didáticos de Português (LDP) nos anos finais do ensino fundamental, participantes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2005, 2008 e 2011.

Ao fazermos o levantamento dos livros didáticos que fizeram parte de cada um desses programas, percebemos que havia uma flutuação<sup>3</sup> muito grande na permanência ou não de determinadas coleções e concluímos que apenas cinco delas, nesses três últimos programas, eram recorrentes, a saber, as Coleções: i) **Português: uma proposta para o letramento**; ii) **Português: Ideias e Linguagens**; iii) **Português: Linguagens**; iv) **Linguagem Nova** e v) **Português para Todos** (QUADRO síntese abaixo). Com isso, os dados analisados fazem parte de um *corpus* de sessenta exemplares de livros didáticos do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (6º ao 9º ano<sup>4</sup>) participantes dos três últimos PNLD, cujas coleções estiveram em uso até o final de 2013 nas salas de aulas das escolas brasileiras.

**Quadro Síntese das Coleções Didáticas em análise**

Código	PNLD	Título	Autoria	Editora
PPL	2005/2008 e 2011	Uma proposta para o letramento	Magda Soares	Moderna
IDE	2005/2008 e 2011	Ideias & Linguagens	Dileta Delmanto; Maria da Conceição Castro	Saraiva
PLI	2005/2008 e 2011	Português Linguagens	William Roberto Cereja; Tereza Cochar Magalhães	Saraiva
LNO	2005 e 2008	Linguagem Nova	Carlos Emílio Faraco; Francisco Marto de Moura	Ática
INT	2011	LP: Linguagem e Interação	Carlos Emílio Faraco; Francisco Marto de Moura	Ática
PPT	2005 e 2008	Português para Todos	Ernani Terra; Floriana T. Cavallette	Scipione
RAD	2011	Projeto Radix	Ernani Terra; Floriana T. Cavallette	Scipione

<sup>3</sup> Essa flutuação de obras didáticas no PNLD acontece, provavelmente, em função da adequação ou não das Coleções Didáticas aos critérios avaliativos presentes nos Editais de seleção de obras didáticas para o Guia de Livros Didáticos do PNLD.

<sup>4</sup> A Lei nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006 altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove (9) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Assim, os anos finais desse nível de ensino indicam o período do 6º ao 9º ano que substituíram o período anterior que abrangia da 5ª à 8ª série.

Partindo do pressuposto de que os livros didáticos são ferramentas ou instrumentos que a maioria dos professores das escolas públicas brasileiras utiliza em sala de aula, esses materiais deveriam se pautar por reflexões que os ajudassem a “dissolver” o que está congelado na tradição da homogeneidade. No entanto, em nossas análises preliminares, encontramos nesses materiais procedimentos didáticos inoperantes que apresentam desde uma visão simplificadora do fenômeno linguístico que toma a língua como um “modelo idealizado”, a uma visão equivocada de que se deve ensinar o aluno a apenas substituir termos da variedade não padrão por outros da variedade padrão, a transformar estruturas sintáticas “com desvios” por outras adequadas à prescrição da gramática normativa, a preencher lacunas de acordo com a norma padrão e a retextualizar textos falados, que apresentam “desvios” em relação à norma padrão, em textos falados (ou, na maioria das vezes, escritos) de acordo com os preceitos da norma padrão.

Em função do exposto, nosso objetivo neste artigo é descrever como esses materiais didáticos promovem o conhecimento sobre três aspectos relevantes para o desenvolvimento de habilidades, comportamentos e práticas de uso da língua necessárias tanto para o processo de progressão escolar dos alunos como também para a inserção deles no mundo social como cidadãos de uma sociedade democrática, a saber: (i) as relações entre fala e escrita e entre oralidade e letramento; (ii) as questões de norma linguística; e (iii) o estilo linguístico.

Para isso, apresentamos, na primeira seção deste texto, uma discussão sobre conceitos amplamente debatidos por linguistas, a saber, a questão das normas, da padronização linguística, da variação, das relações entre fala/escrita e oralidade/letramento.

Na segunda seção, procuraremos problematizar a polissemia encontrada no tratamento da norma linguística nas teorias e nos LDP e os impactos dessa teorização para o ensino de língua portuguesa.

Em seguida, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa e, na sequência, a análise dos dados.

## **2. Problematizando a língua como um conjunto de variedades**

O debate que se propõe nesta seção é aquele que objetiva explorar os complexos conceitos sociolinguísticos que dão margem a muita discussão teórica e causam, ainda, muitas dúvidas sobre como enfrentar nas escolas brasileiras a questão da diversidade e da variação

linguísticas, considerando que i) os conceitos são ainda apresentados em termos dicotômicos - oral e escrito, “normal” e “normativo”, formal e informal, padrão e não padrão; ii) o tipo de reflexão linguística levada a cabo pelos livros didáticos nas aulas de língua portuguesa é pautado, na maioria das vezes, por princípios de correção da linguagem.

Por isso, não é um contrassenso que ainda hoje lidemos com uma contradição importante no campo das políticas públicas de ensino de língua: ao mesmo tempo em que defendemos o ensino da norma culta na escola, precisamos também discutir com os alunos a existência de diferentes estilos e registros e de variados níveis de linguagem que podem ser usados com maior ou menor saliência, a depender da situação de interação, da modalidade de uso da língua e, ainda, do gênero textual em questão.

Em função desses aspectos, faz-se necessária a compreensão de que o LDP é constituído por uma dupla injunção: por um lado, ele reflete e refrata, em grande medida, as políticas públicas norteadoras do ensino de língua portuguesa como língua materna nas escolas, que apresentam um importante enfoque sociolinguístico preconizado tanto pelos critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como pelos PCN (1998), por outro lado, o livro didático é considerado como um importante instrumento de letramento e, além disso, portador da norma explícita legitimada<sup>5</sup> (ALÉONG, 2001).

Tentaremos dar visibilidade a essa discussão, abordando conceitos sociolinguísticos importantes que são tematizados nas atividades dos LDP, a saber, o conceito de diversidade linguística, de variação, norma e relações entre oralidade e escrita, procurando trazer o contexto de aplicação desses conceitos no âmbito dos LDs e do ensino de língua portuguesa.

## **2.1 É possível homogeneizar a diversidade? A questão da imposição da norma padrão**

Embora as pessoas partilhem as mesmas características sociais no nível micro<sup>6</sup> (idade, escolaridade, sexo, profissão), elas podem apresentar diferenças quanto à fala devido a inserção

---

<sup>5</sup> Norma explícita ou padrão real (cf. Aléong (2001), Castilho, [1978](2002), é relativa aos padrões observáveis na atividade linguística de um determinado grupo de usuários da língua, preferencialmente aqueles que detêm o poder e o prestígio social.

<sup>6</sup> No que tange aos níveis de análise macro e micro, é importante explicar que, sendo a sociolinguística um campo de investigação para linguistas e cientistas sociais, alguns deles estão interessados em investigar aspectos sociais da língua(gem), enquanto outros estão preocupados principalmente com os aspectos linguísticos da sociedade. No nível micro, estão as pesquisas que investigam de que forma a estrutura social influencia a maneira como as pessoas falam e como as variedades linguísticas e os padrões de uso da língua estão correlacionados com os atributos sociais, tais como a idade, a classe e o sexo do falante. No nível macro, por sua vez, estão aquelas investigações que se interessam em perscrutar o que as sociedades fazem com suas linguagens, ou seja, as atitudes e os comportamentos que representam o uso funcional das formas de falar na sociedade; a mudança linguística; a

em diferentes práticas sociais. Em outras palavras, quanto mais heterogêneas são as relações dentro desse panorama linguístico, mais serão as categorias necessárias para analisar as múltiplas redes que se interconectam e de que participam os falantes de determinada língua.

A esse respeito, Mattos e Silva (2004) ressalta que enquanto o plurilinguismo ocupa as margens sociais e geográficas do Brasil, a diversidade dialetal se espalha por todo o espaço geográfico e social brasileiro. Isso fica evidenciado pelo fato de que os grupos sociais se diferenciam pelas formas linguísticas que são de uso comum. Tal uso comum, como nos esclarece Faraco (2002), caracteriza as diferentes normas linguísticas em uso nos diversos grupos sociais.

Se pensarmos em uma sociedade dividida em classes e extremamente estratificada como a brasileira, encontraremos, por exemplo, a norma característica de comunidades rurais tradicionais, a norma característica de grupos juvenis urbanos, a(s) norma(s) característica(s) de populações das periferias urbanas, a norma informal da classe média urbana e tantas outras que mostram o caráter heterogêneo da língua nos diferentes grupos sociais.

A diversidade de formas linguísticas reveste-se, assim, de um caráter valorativo que acaba refletindo a hierarquia desses grupos sociais. Dessa forma, se observarmos os padrões habituais e coletivos dos comportamentos linguísticos desses usuários da língua, poderemos definir tanto os grupos dentro das comunidades de prática quanto a posição desses usuários no interior dos diversos estratos sociais.

É preciso evidenciar, no entanto, que esse aparente caos, que é a diversidade e a variabilidade linguísticas, constitui-se em fenômenos regulares, sistemáticos e motivados pelas próprias regras do sistema linguístico. Além disso, as variedades linguísticas no Brasil não são “compartimentadas”. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), elas se intercambiam e se misturam numa espécie de *continuum* horizontal e dependem de uma série de fatores extralinguísticos – socioeconômicos e históricos –, tais como a distribuição geográfica do falante, o grau de instrução, a exposição aos meios de comunicação, as redes de relacionamentos, o gênero, a faixa etária e outras variáveis. Todos esses aspectos contribuem para caracterizar a forma como o falante/escrivente vai se comportar no momento da interação.

Além desses matizes externos, podemos dizer que as línguas ainda podem variar motivadas por fatores internos à língua, nos níveis lexical, morfossintático, fonético-fonológico

---

manutenção e a mudança metafórica; e a interação nas comunidades de prática (FISHMAN, 1972; COULMAS, 1998).

e discursivo. Tanto uma variação quanto outra ou muitas delas se misturam e se entrecortam nas múltiplas situações de interação. É importante ressaltar que um dos aspectos importantes desse tema é a atribuição de prestígio a uma forma, chamada de padrão, e a estigmatização das outras que concorrem e coocorrem com a de prestígio.

Tal diversidade nos desempenhos linguísticos se contrapõe, enfim, à homogeneidade do padrão ideal solicitado dos falantes em diversas situações de interação falada e escrita, mais especialmente no contexto escolar. Por isso, a tarefa de transposição dessa realidade multifacetada para a escola e para os materiais didáticos tem sido feita ainda de forma bastante tímida e está longe de ser assumida, de fato, no campo do ensino de língua portuguesa.

Uma análise preliminar nos LDP selecionados para a pesquisa (conforme apontamos no QUADRO síntese, acima) já nos indicava que os insumos a partir dos quais os alunos seriam levados a realizar as atividades de reflexão sobre o grau de formalidade de determinado enunciado e sobre as diferenças entre as modalidades falada e escrita restringiam-se a “reescrever o texto”, “manter a uniformidade de tratamento”, “substituir as formas destacadas por outras exigidas na norma culta”, transformar o texto em outro com “linguagem formal”, reescrever o texto de acordo com a norma padrão “formal”.

Esse ponto, em especial, sinalizou-nos outro problema dentro do LDP que é a inconsistência nos termos utilizados pelos autores de LDP para se referirem à língua de prestígio (ou padronizada). É preciso esclarecer, de antemão, que não existe uma norma padrão formal ou uma norma padrão informal. O que existe é uma norma padrão, que é referência na fala e na escrita e uma escala de formalidade que vai do menos formal ao mais formal, num contínuo de uso da língua, a depender do gênero em produção, e que modula o uso individual que cada falante faz da língua de acordo com o contexto de interação em que esse falante se encontra.

A respeito das relações entre fala/escrita e oralidade/letramento, pesquisas<sup>7</sup> revelam o preconceito ainda latente na prática de professores e nos materiais didáticos que tomam a oralidade e a fala como se fossem sempre informais e priorizam o ensino da escrita e dos conhecimentos linguísticos relacionados a essa modalidade com base nas regras da gramática tradicional. Essa postura, como se sabe, exclui os alunos considerados não competentes, ou seja, aqueles que não dominam a escrita padronizada e a norma explícita.

---

<sup>7</sup> Ver, a propósito, Marcuschi (1997), Marcuschi (2001d), Dionísio e Bezerra (2001), Dionísio (2001).

Para fixarmos um princípio de trabalho, elegeremos a perspectiva que considera fala e escrita como duas formas de produção textual-discursivas, não dicotômicas, as quais Marcuschi (2001a) denomina “contrapontos formais” das práticas de oralidade e letramento. Assumiremos também a postura de que não é possível investigar questões relacionadas a essas modalidades centrando-nos apenas no aspecto linguístico e desconsiderando os domínios discursivos e contextuais das práticas da língua em uso. Dessa forma, não cabe oposição explícita entre elas, na medida em que entre essas modalidades prototípicas (fala-escrita) há uma linha contínua de produção textual e discursiva que pode variar dentro do espectro do mais ou menos oral para o mais ou menos escrito e do mais ou menos formal para o mais ou menos informal, conforme apontam Biber (1988) e Marcuschi (2001a, 2001b, 2001c, 2001d).

Por isso, nem sempre o padrão da modalidade escrita é o mesmo da modalidade falada, embora eles possam se aproximar bastante, a depender do grau de formalidade em uma e outra modalidade. Outro aspecto importante é que o padrão escrito é considerado preponderante sobre o falado. Esse aspecto, em especial, fica bastante evidenciado neste texto, na seção de análise dos dados.

Na sequência, abordaremos a polissemia encontrada no tratamento do termo “norma” nas teorias e nos LDP e os impactos dessa teorização para o ensino de língua portuguesa.

## 2.2 A propósito da norma linguística: a polissemia do termo que gera confusão no uso

As línguas são frequentemente referidas em suas variedades padrão como: padrão escrito, padrão falado, padrão literário, padrão gramatical. Mas o que se entende por língua padrão? Rodrigues (2002) afirma que, sem dúvida, trata-se de uma variante tida, pelos membros de uma sociedade, como aceitável em determinadas situações, em que outras variantes podem não ter a mesma aceitação.

Para Faraco (2008), a língua padrão (ou *norma padrão*) é o resultado de um processo fortemente unificador (que direciona basicamente as atividades verbais escritas) e que foi desencadeado ao longo da história da língua portuguesa, cujo objetivo é “neutralizar a variação e controlar a mudança”. Ela representa, ainda, um fenômeno abstrato em que há o apagamento de formas dialetais muito marcadas. Por isso, representa o que esse autor chama de referência suprarregional e transtemporal.

Para Milroy; Milroy (2012), termos como padrão e padronização são usados em uma variedade de maneiras, às vezes, sem reconhecimento ostensivo das diferenças. No que diz



respeito à forma interna da língua, o processo de padronização funciona por meio da promoção da invariância ou da uniformidade na estrutura da língua com o claro objetivo de caracterizar a forma padrão como a variedade de maior prestígio. Esse prestígio, reforçam os autores, é conferido a uma variedade de língua não como um resultado das propriedades linguísticas, mas como resultado do *status* e do prestígio das pessoas que a utilizam. Embora a norma possa de fato ser percebida como a realização de grande prestígio, o que define a propriedade linguística de uma língua é a relativa uniformidade de sua estrutura.

Um efeito importante e que merece ser ressaltado aqui no processo de padronização linguística é o desenvolvimento da consciência da “correção” ou da consciência canônica das formas de falar e de escrever. É o que Milroy (2001) chama de “cultura da padronização” da língua. Virtualmente, todos que assinam embaixo dessa ideologia acreditam no firme propósito da necessidade de se fazer correção. Ou seja, quando existem duas ou mais variantes de alguma palavra ou construção, apenas uma é tomada como a correta e a outra, que está errada, deve ser evitada, desconsiderando-se o contínuo de monitoramento<sup>8</sup> estilístico, o contexto, os interlocutores e o gênero textual em uso.

Para finalizar, Milroy (2001, p. 76) explica que o estabelecimento da ideia de uma variedade padrão, de prestígio e a sua codificação em compêndios gramaticais, dicionários, materiais didáticos e outros manuais afins levam à desvalorização das outras variedades urbanas tão legítimas quanto a de prestígio. A esse respeito, Aléong (2001) postula que toda norma explícita (ou de prestígio, ou padrão) remete a um “aparelho de referência” que apresenta exemplos de uso correto.

No âmbito do ensino de língua, os livros didáticos de português podem ser considerados aparelhos de referência porque trabalham na perspectiva da regulação da língua, com base em uma norma divergente<sup>9</sup>, que prioriza o ensino por meio do contraste e da dicotomia.

Sendo assim, o que está na base desse ensino são tarefas como “classificar os fatos linguísticos em categorias de certo, errado, bom, mau, puro, padrão etc.” (ALÉONG, 2001, p.

---

<sup>8</sup> Bortoni-Ricardo (2005) considera que o contínuo de monitoramento estilístico está relacionado com o grau de atenção e de planejamento que o falante confere ao contexto, ao tópico e à interação.

<sup>9</sup> A norma divergente produziu historicamente os artefatos normativos chamados de norma padrão e norma não padrão, polarizando as formas de uso da língua e enfatizando o aspecto dicotômico delas, ao contrário da norma convergente que, segundo Milroy ([2001] 2011) e Oliveira (2012), expressa uma mudança paradigmática na forma de normatização da língua, de forma a torná-la mais adequada às necessidades de interação no século XXI. Nos termos de Oliveira (2013:423), a norma linguística convergente deve ser considerada da perspectiva multilateral e policêntrica, a fim de “propiciar benefícios ao falante”, na medida em que tal normatização “explora no limite máximo a veicularidade da língua e permite melhor circulação pelo mercado linguístico”.

164), reescrever as falas (informais) de modo a adequá-las ao padrão formal (escrito), traduzir as frases faladas na variedade não padrão para a variedade padrão e outras, conforme vamos mostrar mais à frente, na seção de análise dos dados.

Como se pode depreender do que foi exposto até agora, o tema é amplo e as discussões são extensas. Entretanto, um aspecto que merece destaque é que assim como há confusão teórica em relação aos termos discutidos acima, também a encontramos nos livros didáticos, quando os autores vão se referir à língua de prestígio (ou padronizada). A essa confusão terminológica Bagno (2013) chamou de “falsa sinonímia”. Encontramos nos LDP os seguintes termos: norma padrão, norma culta, língua padrão, língua culta, norma oficial, língua oficial, linguagem padrão, linguagem formal, norma culta padrão, padrão culto formal, variedade padrão, padrão formal, uso formal, norma padrão formal, norma padrão informal, para citar as mais recorrentes.

Essas expressões referenciais encontradas em profusão nos LDP sugerem que ainda há certa confusão no campo e indicam que a utilização aleatória delas, sem a necessária clareza ao que, de fato, se quer fazer referência, leva a equívocos teóricos e metodológicos.

Bagno (2013), ao fazer um estudo dos LDP aprovados no PNLD de 2008, elencou sete problemas em relação à variação linguística. O primeiro erro apontado – e o mais diretamente relacionado à discussão que estamos fazendo aqui – foi nomeado de “falsa sinonímia culto = padrão” e trata especificamente da confusão entre *norma padrão* (ideal linguístico) e *norma culta* (variedades urbanas de prestígio) que “as autoras e autores de livros didáticos fazem desses dois termos para designar, no fundo, um nebuloso modelo de ‘língua prestigiada’ ou ‘linguagem formal’” (p. 74). Tais termos não são equivalentes nem intercambiáveis, afirma o autor. E conclui essa questão chamando-a de “erro teórico”, por definir “a norma culta ou mesmo a norma padrão, ou seja, variação social, como ‘linguagem formal’”, ou variação estilística. O erro está em considerar, portanto, que um falante altamente letrado e um falante com pouca ou nenhuma escolaridade são incapazes de modular sua produção verbal para adequá-la a um evento comunicativo.

Tal discussão comprova, assim, que o termo *norma* é polissêmico e, por isso, tem sido utilizado de forma ampla, e muitas vezes confusa, por diferentes autores, ora para designar “preceitos estabelecidos”, ora para designar o que é de “uso corrente”.

### 3. Percurso metodológico: a seleção do material de pesquisa

Do que mencionamos na seção anterior, ficou claro que duas questões se revelaram pertinentes para que a presente investigação lograsse atingir seus objetivos: preponderantemente, como os LDP levam os alunos a refletirem sobre a questão da diversidade e variação linguísticas e, em segundo lugar, como é trabalhada a relação entre fala e escrita e oralidade e letramento nas atividades propostas nos LDP distribuídos pelo PNLD de 2005, 2008 e 2011.

O primeiro passo foi a exploração das coleções de LDP do PNLD de 2011 (conforme apontadas no QUADRO síntese deste texto), levantamento este de caráter qualitativo, de forma a verificar no *corpus* selecionado quais indícios, em relação à diversidade e à variação linguísticas, possibilitavam-nos destacar as atividades oferecidas pelos LDs que respondessem às questões específicas de nossa reflexão. Feito esse primeiro levantamento, verificamos quais eram os temas sociolinguísticos mais recorrentes nas atividades propostas pelas coleções.

Chegamos à conclusão de que os temas mais recorrentes diziam respeito, em grande medida, às relações entre oralidade-escrita, aos registros de formalidade e aos usos da norma padrão. Começamos a nos indagar, então, se havia por parte dos autores de LDP propostas de reflexão sobre esses temas e se tais temas eram trabalhados de forma sistemática e progressiva ao longo dos anos finais do ensino fundamental. Após fazermos esse levantamento quantitativo no PNLD de 2011, dispusemo-nos a ampliar o *corpus*, com interesse no cotejamento desses dados com aqueles que poderíamos encontrar nos PNLDs de 2005 e 2008. Assim, realizamos um levantamento das coleções aprovadas nos PNLDs de 2005, 2008 e 2011 para verificarmos quais eram as coleções aprovadas e quais as que permaneceram ao longo desses três programas e as elegemos como objetos de estudo.

O *corpus* de dados analisados na pesquisa compõe-se de sessenta exemplares de livros didáticos do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (6º ao 9º ano<sup>10</sup>) participantes dos três últimos PNLDs, cujas coleções estiveram em uso até o final de 2013 nas salas de aulas das escolas brasileiras.

---

<sup>10</sup> A Lei nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006 altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove (9) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Assim, os anos finais desse nível de ensino indicam o período do 6º ao 9º ano que substituíram o período anterior que abrangia da 5ª à 8ª série.

Na sequência, passamos para a segunda etapa da pesquisa, que foi verificar de que forma os autores anunciavam no Manual do Professor (MP) a concepção de língua que subjaz ao tratamento da diversidade e da variação linguísticas e como esta perspectiva estava articulada aos procedimentos desenvolvidos nesses materiais para dar conta da tarefa de ensinar o aluno a se familiarizar com o emprego da norma culta.

Esses procedimentos permitiram-nos observar como os diferentes autores dos materiais didáticos propõem o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades ligadas ao reconhecimento da diversidade e da variação linguísticas como aspectos constitutivos e legítimos das línguas humanas. Tal reconhecimento pode possibilitar aos alunos alcançarem uma formação linguística mais afinada com as demandas sociais e culturais brasileiras e com o exercício da cidadania.

#### **4. Os modos de configuração das atividades de variação e diversidade linguísticas**

A partir da análise das coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, destinadas aos anos finais do ensino fundamental, publicadas entre 2005 e 2011 e participantes desses três últimos PNLD, pudemos constatar pelo menos dois tipos de atividades relacionadas aos estudos da heterogeneidade e variação linguísticas: a primeira diz respeito ao trabalho com atividades realizadas a partir de exemplos “inventados” pelos autores de LDP e a segunda relaciona-se ao trabalho com atividades a partir de textos de variados gêneros que tentam dar conta da tarefa de “explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre o oral e o escrito” e de “valorizar a variação e a heterogeneidade linguísticas, introduzindo a norma culta relacionada ao uso público ou formal da língua oral”, objetivos estes explícitos no Editais de Convocação para inscrição de obras didáticas no PNLD e claramente anunciados nos pressupostos teórico-metodológicos do Manual do Professor de cada coleção.

A análise pormenorizada dessas cinco coleções de LDP possibilitou-nos realizar um inventário dos fenômenos mais relevantes e recorrentes nesses materiais nos anos finais do ensino fundamental, que coincidem com muitos dos fenômenos investigados na agenda de pesquisa sociolinguística, a fim de que pudéssemos esboçar uma tipologia em relação às atividades propostas nos LDP. Construímos a seguinte tipologia em relação às atividades nos LDs em análise: *atividades de correção* nos diferentes níveis (fonético-fonológico, morfosintático e lexical) e atividades de proposição de *exercícios estruturais* (exercícios envolvendo ações de *substituição; transformação, preenchimento de lacunas e*

*retextualização*). Grande parte dessas atividades trabalha as relações entre fala e escrita e entre oralidade e letramento de forma dicotômica, na perspectiva da polarização diglósica<sup>11</sup>, outras atividades tiveram por objetivo reforçar a padronização linguística, ou o prestígio linguístico das formas padrões. São os seguintes, os fenômenos sociolinguísticos levantados durante a análise dos dados:

\*Atividades de correção:

- \_ Alternância pronominal “nós/a gente”
- \_ Alternância pronominal “tu/você” e a “mistura de pronomes”
- \_ Expressão variável do futuro do presente x a forma perifrástica com IR + verbo infinitivo
- \_ Clíticos acusativos no PB para a expressão do objeto direto anafórico
- \_ Metaplasmos
- \_ Variação lexical

\*Exercícios estruturais

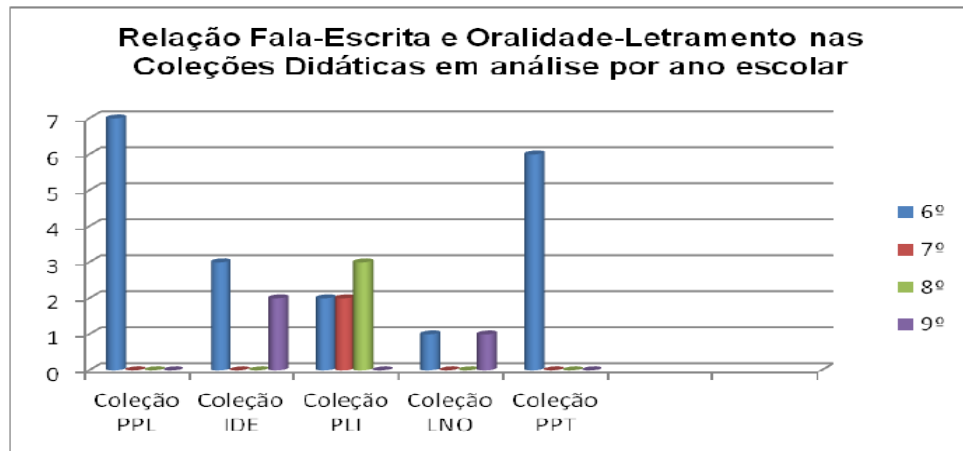
- \_ Exercícios estruturais de substituição
- \_ Exercícios de transformação de estruturas sintáticas com vistas ao ensino da gramática normativa
- \_ Exercícios de preenchimento de lacunas de acordo com a norma padrão
- \_ Exercícios de retextualização com o objetivo de correção

Vejamos, a seguir, os gráficos que revelam, quantitativamente, como os aspectos relacionados (i) às relações entre fala/escrita e oralidade/letramento e (ii) aos usos da norma padrão foram distribuídos ao longo das Coleções de LDP em análise, nos anos finais do ensino fundamental.

---

<sup>11</sup> Para Signorini (2004), a polarização diglósica é a atribuição de poderes a uma língua (escrita) institucionalizada para que ela possa instaurar a igualdade de condições sociais entre os usuários. Com isso, a heterogeneidade linguística existente na sala de aula, e que constitui, na perspectiva sociolinguística, as variações regionais, de idade, de gênero, classe social e as de estilo, é comumente confundida com falta de domínio da língua padrão.

Gráfico 1. Distribuição das atividades sobre a relação Fala-Escrita e Oralidade-Letramento nas Coleções Didáticas em análise por ano escolar.

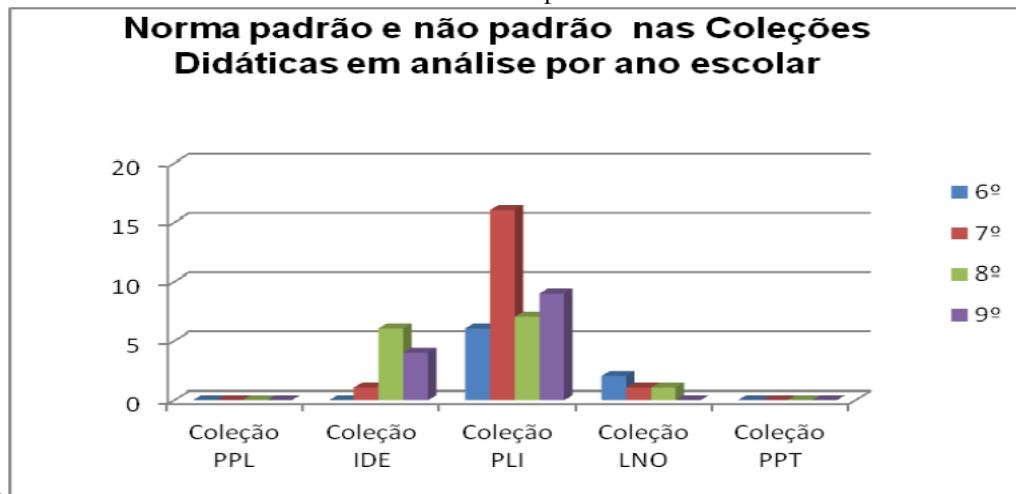


Esse gráfico deixa flagrar algumas questões importantes, quais sejam:

- a) O estudo das relações entre fala-escrita e oralidade-letramento não é recorrente nas coleções em análise, mas é tematizado. Entretanto, podemos dizer que esses não são temas trabalhados de forma sistematizada e progressiva ao longo dos anos escolares.
- b) O estudo dessas relações é bastante recorrente no primeiro ano do ensino fundamental II, ou seja, no 6º ano, em todas as Coleções.
- c) Na Coleção PLI, há um relativo equilíbrio no desenvolvimento desses temas no 6º, 7º e 8º anos, mas é evidente uma lacuna no trabalho que possa levar os alunos do 9º ano a refletir de forma mais aprofundada sobre essas questões.
- d) As Coleções PPL e PPT abordaram esse tema apenas no 6º ano e as Coleções IDE e LNO não apresentaram um trabalho gradual nos diferentes anos desse nível de ensino.

No gráfico abaixo, podemos acompanhar a distribuição das propostas de atividades em relação ao tema norma padrão e não padrão nas Coleções didáticas aqui analisadas. Vejamos:

Gráfico 2. Distribuição das atividades em relação às questões de norma padrão e não padrão nas Coleções Didáticas em análise por ano escolar.



Podemos constatar que o tema norma padrão e não padrão é pouco trabalhado na maioria das Coleções em análise. Entretanto, mostra-se bastante contemplado na Coleção PLI, que é uma das coleções mais escolhidas pelos professores das escolas brasileiras e campeã de vendas da Editora Saraiva. O trabalho com esse tema, nessa Coleção, é bastante intenso no 7º ano e perfaz um total de 64 ocorrências ao longo das coleções em análise. Nos demais anos, percebemos um trabalho mais gradual. As Coleções que não abordam esse tema são a PPL e a PPT. A Coleção LNO enfatiza o trabalho no 6º ano, enquanto nos 7º e 8º anos esse tema é trabalhado de forma equilibrada, mas o último ano do ensino fundamental fica sem continuidade e sem progressão em relação a esse tema.

Como pudemos observar pelos gráficos acima, sobre as relações oral/escrito e oralidade/letramento e os usos da norma, tais conteúdos são desenvolvidos sobretudo nos três últimos anos (6º ao 8º ano), ficando o último ano do ensino fundamental (9º ano) sem um trabalho que demonstre, minimamente, um acabamento ou o alcance de um nível mínimo de reflexão sobre esses conteúdos. Se assim fosse, poder-se-ia possibilitar aos aprendizes o amadurecimento desses conhecimentos, a fim de que eles desenvolvessem cada vez mais a competência linguística, textual e discursiva e a consciência para a adequação das formas às circunstâncias do processo de comunicação nos variados contextos em que está sempre inserido.

Em vista dessas questões, e tentando melhor compreender como os autores de livros didáticos participantes dos PNLDs de 2005, 2008 e 2011 apresentam ao professor e ao aluno brasileiro tais fenômenos, passaremos à seção seguinte para analisar como os LDP desenvolvem

o trabalho de reflexão sobre um fenômeno (socio)linguístico importante: a alternância pronominal “nós” e “a gente”.

## 5. Apresentação e análise dos dados

Das atividades de correção mencionadas na seção anterior, vamos nos deter no estudo do fenômeno da alternância pronominal “nós” e “a gente” por ser recorrentemente estudado nos LDP e por também coincidir com os interesses da agenda de pesquisa sociolinguística. Em função disso, muitos pesquisadores se ocupam em discuti-lo. Resultados de pesquisas sobre a alternância pronominal “nós” e “a gente” em diferentes dialetos ou variedades faladas e escritas do PB em Salvador, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e no sul do País comprovaram o uso da expressão sujeito “a gente” como pronome de primeira pessoa concorrendo com o pronome “nós”.

Leite *et al.* (2003, p. 20) afirmam que o uso da forma inovadora “a gente” suplanta atualmente o uso da forma conservadora “nós” em textos falados e escritos, o que sinaliza uma “implementação do uso de “a gente” em detrimento de “nós” nos últimos vinte anos, na chamada norma culta brasileira”. Diferentemente desse cenário sociolinguístico, ao realizarmos o levantamento do inventário de dados pertencentes a esse fenômeno, verificamos que os LDP apresentam a questão pronominal muito em conformidade com o que ditam as gramáticas normativas.

Em oposição fortemente constituída ao que é sugerido pelas pesquisas apontadas acima, o padrão pronominal predominante nos LDP é o tradicional, em que os pronomes pessoais são constituídos pelas formas eu, tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas, conforme podemos ver nas ilustrações abaixo, retiradas de três das cinco coleções didáticas em análise, para mostrar como esses materiais tratam a questão pronominal:



**Pronomes pessoais**  
Em toda situação de comunicação, há três pessoas envolvidas, chamadas **pessoas do discurso**. São elas:

- \* **locutor** (quem fala): 1ª pessoa: **eu** (singular) ou **nós** (plural);
- \* **locutário** (com quem se fala): 2ª pessoa: **tu** (singular) ou **vós** (plural)
- \* **assunto** (de quem ou do que se fala): 3ª pessoa: **ele** (singular) ou **eles** (plural)

Fonte: Coleção PLI, Vol. 5, p. 166, PNLD – 2005

Os pronomes que representam as pessoas do discurso recebem o nome de **pronomes pessoais**.

Pessoa do discurso	indica	
primeira pessoa	quem fala	eu, nós
segunda pessoa	com quem se fala	tu, você, vós, vocês
terceira pessoa	de quem se fala	ele, ela, eles, elas

Fonte: IDE, v. 5, p. 200, PNLD-2008

Figura 1.

Pronomes pessoais		
Caso reto	Caso oblíquo	
	Átonos	Tônicos
Eu	me	mim, comigo
Tu	te	ti, contigo
Ele/ ela	se, o (-lo, -no), a (-la, -na), lhe	si, consigo, ele, ela
Nós	nos	conosco, nós
Vós	vos	convosco, vós
Eles/ elas	se, os (-los, -nos), as (-las, -nas), lhes	si, consigo, eles, elas

Observação: Em muitas regiões do Brasil, no lugar de **tu** e de **vós** usam-se os pronomes **você** e **vocês**.

(Fonte: LNO, V. 5, p. 108, PNLD – 2008)

Figura 2.

Esses quadros demonstram que os autores de LDP, a despeito dos resultados apontados pelas investigações sociolinguísticas, não oferecem a possibilidade de reconhecimento da expressão sujeito “a gente” como uma forma muito usada para indicar a primeira pessoa do plural em muitos contextos (tanto orais quanto escritos). Além disso, o que predomina, quando a alternância pronominal “nós” e “a gente” é trazida para dentro dos LDP, são atividades de correção, como se o uso de “a gente” fosse um fenômeno linguístico bastante marcado, reconhecidamente estigmatizador. Como se pode verificar, no exemplo abaixo, a primeira proposta de atividade do LDP analisado é a de que os alunos reescrevam o enunciado. Vejamos o exemplo:

Ex. 2:

Seção: Vocabulário



Tudo o que seus professores fizeram por você o tempo não apaga. A Fundação Victor Civita vem colaborando para que os professores brasileiros continuem, cada vez mais, empenhados na preparação de uma juventude forte e capaz. Para isso, edita a revista Nova Escola, uma publicação que tem por objetivo melhorar o nível de conhecimento dos professores, promover entre eles uma permanente troca de experiências e valorizar seu papel de educador.

15 de Outubro é o Dia do Professor. Não deixe que esse dia passe em branco. Preste homenagem a quem lhe deu uma lição de vida.



Revista Superjovem, ano 1, n. 2. Revista Superinteressante, set. 1991, s.p.

5. Reescreva a frase "Certas pessoas a gente nunca apaga da memória", substituindo a expressão **a gente** por um pronome pessoal equivalente.

**Certas pessoas nós nunca apagamos da memória.**

- a) Qual frase é a mais formal: a do anúncio ou a que você escreveu?

- b) Por que, no anúncio, foi empregada a expressão "a gente"?

**A frase mais formal é: Certas pessoas nós nunca apagamos da memória. Foi usado "a gente" para dar um caráter mais informal ao anúncio.**

(LNO, V. 5, p. 236, PNLD – 2005)

Figura 3.

A questão mais importante sobre o exemplo acima é o fato de o enunciado mais chamativo do anúncio publicitário ter que ser "corrigido", reescrito. Podemos nos perguntar: por que essa é a primeira alternativa de trabalho com o fenômeno da alternância entre "nós" e "a gente"? Essa proposta de reescrita é, em seguida, qualificada como mais formal. Sem nenhuma discussão sobre o tema, assume-se que o uso do pronome "nós" é mais formal do que o uso da forma "a gente". E que o uso da forma "a gente" ocorre para dar um caráter mais informal ao anúncio. No entanto, as pesquisas sociolinguísticas sobre o português brasileiro mostram que o uso das duas formas quase se equivale em contextos diversos. Se a função do LDP é a de reforçar a padronização linguística, seria importante considerar que essa padronização pode assumir formas variadas e amplamente aceitas ou convergentes, de acordo com Milroy ([2001] 2011) e Oliveira (2012). Nesse sentido, o exercício aqui transforma um fenômeno linguístico não marcado, usado por muitos falantes do português brasileiro em contextos variados, em um fenômeno dicotomizado, marcado, passível de correção. Fazer pensar a língua, considerando os limites da função de padronização, como um fenômeno profundamente social e heterogêneo é ainda algo muito distante dos LDP produzidos no Brasil.

O exemplo acima revela uma postura bastante conservadora em relação à alternância pronominal. Sabe-se que há correspondência exata entre pessoas do discurso e pessoa gramatical apenas no interior do modelo idealizado de língua que, de acordo com as postulações de Bagno (2013), não corresponde a nenhuma das muitas variedades sociolinguísticas existentes no Português Brasileiro.

Por causa da dinamicidade da língua, os estudos comprovam que podem existir duas formas de igual valor de verdade, mas, em função da ideologia da padronização, apenas uma delas é considerada como “a” formal e, conseqüentemente, “a” correta. É nesse ponto que as gramáticas e materiais didáticos se apoiam para apresentar apenas uma face da linguagem. As formas morfossintáticas “nós/a gente”, entretanto, podem ser descritas cientificamente e explicadas em função de outras variáveis, tais como as sociais, as estruturais, as pragmáticas, que inibem ou favorecem o emprego das estruturas alternativas (cf. MOLLICA, 2007).

O exemplo acima poderia ter sido discutido de forma a se levar o aluno a perceber como o uso da forma “a gente” no anúncio publicitário não só é autorizado pelos agentes sociais responsáveis pela produção do material escrito como também reconhecido por seus produtores e por sua audiência como adequado nesse contexto de necessária aproximação com o interlocutor e também em função da comunicação massiva.

No entanto, a proposta é de imediata reescrita do enunciado mais chamativo do anúncio, o que modifica totalmente os seus propósitos - retirando o efeito pragmático-discursivo de proximidade que se quis construir - e, conseqüentemente, o estilo do gênero em questão.

A dicotomia estabelecida entre o formal e o informal no exercício não ajuda a estabelecer a função pragmática pressuposta ou a reconhecer o estilo do gênero. Primeiro vem a correção (a tentativa de se construir uma equivalência que não seria verdadeira, caso a troca de fato ocorresse, configura a função prescritiva desse exercício) e depois a atribuição de valores às formas linguísticas (nós/formal e a gente/ informal) que não foram explicados anteriormente.

Esse tipo de atividade mostra o quanto o trabalho sobre a variação linguística na aula de Português tem o objetivo de fundamentalmente desenvolver nos alunos a não incorporação de uma atitude sistemática de reflexão sobre a adequação ou não do uso de determinadas formas linguísticas, mas sim a incorporação de uma atitude sistemática de correção, que legitima certos aspectos da língua padrão, considerada como “a correta” e deslegitima o emprego das estruturas alternativas passíveis de serem explicadas por fatores sociais e/ou pragmáticos que inibam ou favoreçam seu uso.

A nosso ver, o que fica evidenciado como sendo um dos objetivos perseguidos nesses manuais de referência é o de que, realçando a ideia da *legitimidade* da norma padrão e, em conseqüência, desconsiderando aquilo que configura um universo linguístico que esses autores consideram como não pertencente à esfera do padronizado, o falante/escrevente, neste caso, o

aluno de ensino fundamental, é levado a continuamente deslegitimar os usos da língua convergente no Brasil, o que contribui enormemente para a perpetuação do preconceito em relação às outras formas de falar existentes no Brasil.

## 6. Considerações Finais

Neste artigo, procuramos mostrar que, embora um dos traços das variedades do português utilizadas pela imensa maioria dos brasileiros com baixa escolaridade e pertencentes às camadas sociais menos privilegiadas apareça em gêneros midiáticos, como é o caso do anúncio publicitário, que serve de pretexto para um exercício gramatical, e em outros gêneros, tais como em poemas, letras de música, contos, crônicas etc., esse traço (assim como outros traços) não é tratado como possibilidade de uso da língua em contextos específicos, mas como forma corrompida ou degradada da norma padrão.

Para finalizar a análise do fenômeno da alternância pronominal das formas “nós” e “a gente”, nos LDs pertencentes aos PNLDs de 2005, 2008 e 2011, *corpora* de nossa pesquisa, é relevante lembrar que há aproximadamente quinze anos foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e foi aprimorado o PNLD. Entretanto, percebemos que os materiais didáticos, mesmo apresentando uma seleção atualizada de gêneros e de textos que mostram alto índice de ocorrência do pronome “a gente”, ainda trazem uma séria inconsistência interna.

Essa inconsistência pode ser apontada, por um lado, quando se verifica que a apresentação dos conteúdos é feita de forma tradicional, com base na prescrição gramatical, desconsiderando o quadro de variação existente no PB. Por outro lado, na parte prática, de uso e aplicação dos conceitos apresentados, são as formas inovadoras que aparecem como objeto de correção, sem que tenham sido introduzidos os insumos necessários para que o aluno possa fazer uma reflexão sobre o uso adequado das formas que fazem parte de seu próprio repertório comunicativo, considerando as suas necessidades interacionais e de produção de sentidos. Por isso, é imprescindível que os LDP incorporem, em suas discussões sobre a língua, os resultados das pesquisas linguísticas, a fim de que seja modificado o velho modo de encarar as aulas de língua portuguesa como “aula de corrigir o português errado”.

## Referências

ALÉONG, S. Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: Marcos Bagno (org.). **Norma Linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, p.145-174.

BAGNO, M. (org.). **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. **A norma oculta**. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. Norma linguística, hibridismo & tradução. **Revista Traduzires** 1 – Maio 2012.

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

BIBER, D. **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511621024>

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004 (Col. Linguagem, nº. 4).

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/CEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras do Brasil).

CASTILHO, A. T. de. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: Marcos Bagno (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Ed. Loyola, [1978] 2002, p. 27-37.

DIONÍSIO, A. P. Variedades Linguísticas: Avanços e entraves. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de Português: Múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 73-86.

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

ECKERT, P. **Linguistic variation as social practice**. Oxford: Blackwell, 2000.

FARACO, C. A. Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: Marcos Bagno (ed.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Ed. Loyola, 2002, p. 37-61.

\_\_\_\_\_. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 4ª ed. São Paulo: Martins fontes, 1997. (Texto e linguagem)

KOCH, P.; OESTERREICHER, W. **Sprach der Distanz**. Romanistisches Jahrbuch 36, p. 15-43, 1985.

LABOV, W. The isolation of contextual styles In: **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LEITE, Y.; CALLOU, D.; MORAES, J. Processos de mudança no português do Brasil: variáveis sociais. CASTRO, I. & DUARTE, I. **Razões e Emoção**. Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus. Vol. 1. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2003, p. 87-114.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de Português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. In: **Trab.Ling.Apl.**, Campinas, (30):39-79, Jul/Dez. 1997, p. 39-79.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

\_\_\_\_\_. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001b, p. 23-50.

\_\_\_\_\_. Oralidade e Ensino de Língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português**: Múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001c, p. 19-32.

\_\_\_\_\_. Fala e escrita: uma visão não dicotômica. **Revista do GELNE**, Vol. 3 No. 1 2001d. Disponível em: [www.gelne.ufc.br/revista\\_ano3\\_no1\\_13.pdf](http://www.gelne.ufc.br/revista_ano3_no1_13.pdf). Acesso em: dez. 2012.

MATTOS e SILVA, R. V. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização (2001). LAGARES, X.; BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 49-85.

\_\_\_\_\_; MILROY, L. **Authority in language**: Investigating standard English. 4th ed. Oxford: Routledge, 2012[1999], p. xvi, 189.

MOITA-LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil. A base intelectual para uma ação política. BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras. 2003, p. 29-57.

MONTEAGUDO, H. Variação e norma linguística: subsídios para uma (re)visão. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.) **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-48.

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

NARO, A. J.; GÖRSKI, E.; FERNANDES, E. Change without change. **Language variation and change**, v. 1, n. 2, 1999, p. 197-211. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/s0954394599112043>

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, G. M. de. A gestão conjunta das normas linguísticas do português e o ensino de PLE. In: **Caderno de Resumos do IV Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia**. Belém: UFPA, 2012. Disponível em: <http://www.4ciella.com.br/resumos.php?mod=2&tipo=&letra=g>. Acesso: 02. set. 2013.

\_\_\_\_\_. Política linguística e Internacionalização: a Língua Portuguesa no Mundo globalizado do Século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 409-433, dezembro 2013. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132013000200010>

RODRIGUES, A. D. Problemas relativos à descrição do Português Contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: **Linguística da Norma**. BAGNO, M. (Org.). São Paulo: Loyola, 2002 [1968], p. 11-25.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: Progressão Curricular e projetos. In: **A prática de linguagem em sala de aula Praticando os PCNs**. Campinas, Mercado de Letras/EDUC, 2001, p. 27-40.

SIGNORINI, I. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 90-99, 1º sem. 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção biblioteca básica de alfabetização e letramento).

\_\_\_\_\_. Conhecimento linguístico e a elaboração de atividades de ensino/aprendizagem. In: **Anais do I Seminário Municipal de Literatura e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Abordagens Metodológicas**. [Uberlândia]: EDUFU, 2009. 1 CD.

\_\_\_\_\_. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Integração entre ensino de gramática e ensino de produção/compreensão de textos e de léxico. In: **Flores verbais - Uma homenagem Linguística e Literária a Eneida do Rego Monteiro Bonfim**. Jürgen Heye. (Org.). Rio de Janeiro: Editora 34 / Nova Fronteira, 1995, v. p. 103-119.

Artigo recebido em: 31.08.2015

Artigo aprovado em: 28.12.2015