

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

GABRIEL COELHO DE SOUZA

O tratamento da variação linguística em materiais didáticos
da rede municipal do Rio de Janeiro

RIO DE JANEIRO

2026

Gabriel Coelho de Souza

O tratamento da variação linguística em materiais didáticos
da rede municipal do Rio de Janeiro

Monografia submetida à Faculdade de
Letras da Universidade Federal do Rio de
Janeiro como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em
Letras: Português-Inglês.

Orientadora: Prof.^a Dra. Beatriz Protti Christino

Rio de Janeiro

2026

CIP - Catalogação na Publicação

S729t Souza, Gabriel Coelho de
O tratamento da variação linguística em materiais
didáticos da rede municipal do Rio de Janeiro /
Gabriel Coelho de Souza. -- Rio de Janeiro, 2026.
92 f.

Orientadora: Beatriz Protti Christino.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
de Letras, Licenciado em Letras: Português -
Inglês, 2026.

1. Variação linguística. 2. Material didático. 3.
Sociolinguística variacionista. 4. Sociolinguística
educacional. 5. Português como língua materna. I.
Christino, Beatriz Protti, orient. II. Título.

Gabriel Coelho de Souza

O tratamento da variação linguística em materiais didáticos
da rede municipal do Rio de Janeiro

Monografia submetida à Faculdade de
Letras da Universidade Federal do Rio de
Janeiro como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em
Letras: Português-Inglês.

Aprovada em:

Prof.^a Dra. Beatriz Protti Christino (Orientadora)
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Miley Antonia Almeida Guimarães
Universidade de Salamanca

AGRADECIMENTOS

À professora Beatriz Protti Christino, que em muitos sentidos tornou possível a realização deste trabalho. Primeiro de tudo, por suas aulas terem me apresentado aos estudos variacionistas e despertado meu interesse pela sociolinguística. Depois, por ter tão prontamente aceitado orientar a pesquisa que apresento e estar sempre à disposição para me aconselhar. Sem as suas tantas contribuições (em relação às leituras que me indicou, à sugestão de recorte dos materiais didáticos selecionados, à elaboração das fichas, à análise dos dados...), esta monografia não existiria!

À educação pública brasileira.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é entender a forma como a variação linguística e outras questões correlatas, como normas linguísticas, adequação linguística, multilinguismo no Brasil e preconceito linguístico, são abordadas em materiais didáticos de língua portuguesa distribuídos a estudantes matriculados na rede pública de educação da cidade do Rio de Janeiro. Esta pesquisa se baseia nos pressupostos teóricos da sociolinguística variacionista e de sua vertente, inaugurada no início deste século e denominada sociolinguística educacional por Bortoni-Ricardo (2004, 2005), que pensa a aplicação dos resultados de pesquisas variacionistas ao ensino de português como língua materna. Levando em conta também as propostas de Faraco (2008), Bagno (2007) e Lima (2023) no que se refere à abordagem da variação linguística e de tudo que ela envolve em sala de aula e em livros didáticos, dez questões a serem respondidas na análise dos recursos pedagógicos tomados como objetos de pesquisa foram estabelecidas. A fim de permitir a avaliação da adequação e da frequência do tratamento da variação e dos demais assuntos nos materiais, duas fichas foram usadas para organizar e descrever os dados que compõem o *corpus*. Como resultado da análise, verificou-se que, apesar de eles não deixarem de lado a discussão a respeito da variação linguística, os materiais didáticos examinados apresentam a heterogeneidade da língua de maneira muito superficial e não contribuem de modo significativo para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Palavras-chave: variação linguística; material didático; sociolinguística variacionista; sociolinguística educacional; português como língua materna.

ABSTRACT

The aim of this study is to understand how language variation and other correlated issues, such as linguistic norms, linguistic appropriateness, multilingualism in Brazil, and linguistic prejudice, are addressed in Portuguese language teaching materials distributed to students enrolled in the public school system of the city of Rio de Janeiro. This research is based on the theoretical assumptions of variationist sociolinguistics and of its branch, inaugurated at the beginning of this century and termed educational sociolinguistics by Bortoni-Ricardo (2004, 2005), that considers the application of variationist research results to the teaching of Portuguese as a mother tongue. Also taking into account the proposals of Faraco (2008), Bagno (2007), and Lima (2023) regarding the approach to language variation and all that it involves in the classroom and in textbooks, ten questions to be answered in the analysis of the pedagogical resources taken as research objects were established. In order to enable the assessment of the adequacy and frequency of the treatment of variation and the other subjects in the materials, two forms were used to organize and describe the data that compose the *corpus*. As a result of the analysis, we observed that, although they do not ignore the discussion about language variation, the teaching materials examined present the heterogeneity of the language very superficially and do not contribute significantly to the development of students' communicative competence.

Keywords: language variation; teaching material; variationist sociolinguistics; educational sociolinguistics; Portuguese as a mother tongue.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. REVISÃO DA LITERATURA.....	9
2.1. A sociolinguística variacionista.....	9
2.1.1. Alguns conceitos variacionistas.....	11
2.1.2. Os tipos de variação linguística.....	12
2.1.2.1. <i>As variações na dimensão interna da língua.....</i>	<i>13</i>
2.1.2.2. <i>As variações na dimensão externa da língua.....</i>	<i>14</i>
2.2. A sociolinguística educacional.....	15
2.2.1. Que norma ensinar?.....	16
2.2.2. Correção ou adequação?.....	19
2.2.3. O respeito à diferença linguística.....	21
2.2.4. Como o material didático deve abordar a variação?.....	23
2.3. A variação nos documentos oficiais.....	27
2.4. Trabalhos anteriores sobre o tema.....	29
3. METODOLOGIA.....	32
3.1. Os objetos de pesquisa.....	32
3.2. Questões a serem respondidas.....	36
3.3. Estabelecimento do <i>corpus</i>	38
3.4. Ficha de leitura dos dados.....	40
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	45
4.1. Como os materiais concebem a língua/a variação linguística?.....	47
4.2. Que tipos de variação na dimensão interna os materiais abordam?.....	50
4.3. Que tipos de variação na dimensão externa os materiais abordam?.....	55
4.4. Os materiais didáticos ensinam que normas linguísticas?.....	63
4.5. Os materiais se baseiam na noção de correção ou de adequação?.....	67
4.6. O fato de o Brasil ser um país multilíngue é lembrado nos materiais?.....	73
4.7. Os materiais tratam do preconceito linguístico e valorizam os diferentes modos de falar?.....	76
4.8. A abordagem da variação linguística e de tudo que ela envolve é constante nos materiais?.....	80
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICE A – Os dados levantados.....	90
ANEXO A – A norma-padrão “em uso”	92

1. INTRODUÇÃO

A variação linguística é um fato inegável: *há* várias maneiras diferentes de usar a língua. No nosso dia a dia, não é difícil perceber que as pessoas com que interagimos, que têm idades, vêm de lugares e/ou pertencem a classes sociais bem diversas, utilizam também o nosso idioma¹ de modos diversos. A *gente* mesmo, a depender da situação de comunicação da qual participamos, muda a forma como *nós* falamos ou escrevemos. Se *você* é carioca, por exemplo, *tu* usa “você” *para* se referir a pessoas que ainda não conhece e “*tu*” *pra* falar com amigos. *Manêro*, não é? Eu acho bem *interessante*! Apesar disso, a escola tradicional tenta a todo custo – e consegue! – nos fazer acreditar que só *tem* um jeito “certo” de usar a língua. É por esse motivo que, com frequência, as pessoas veem com maus olhos e condenam (algumas das) formas diferentes de se dizer uma mesmíssima coisa. Nas poucas ocasiões em que o(a) professor(a) ou o material didático tenta levar para a sala de aula a variação linguística, então, as reações não costumam ser muito positivas.

A distribuição do livro didático de português *Por uma vida melhor*, que gerou polêmica e teve grande projeção na mídia em 2011, escancarou a relação negativa dos brasileiros com essa propriedade inerente à língua. Adquirido pelo Ministério da Educação (MEC) e destinado a estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), dizia que frases como “*os livro ilustrado mais interessante estão emprestado*” e “*nós pega o peixe*”, sem a marcação da concordância nominal e verbal, são comuns na fala de muitas pessoas e também merecem ser respeitadas. O que os detratores da obra entenderam, no entanto, foi que o livro queria ensinar o “português errado” aos alunos. Apesar do caráter um tanto conservador do material, foi o suficiente para sugerirem, como lembram Faraco e Zilles (2015a), que a variação linguística não deve ser uma matéria de estudo na educação básica.

Embora o senso comum rejeite a variação, a sociolinguística educacional vem há décadas insistindo que os alunos devem ter contato com a reflexão sobre esse fenômeno porque ela permitiria torná-los usuários da língua ainda mais competentes e pessoas abertas às diferenças linguísticas. Aqueles estudiosos que integram essa vertente variacionista, porém, têm constatado, nos termos de Barbosa e Cuba (2022,

¹ Neste trabalho, emprego “nosso idioma” e “nossa língua” para fazer referência à língua portuguesa por assumir que quem o lê, assim como eu, nasceu no Brasil e também tem esse idioma como língua materna. Essas expressões não devem ser, de maneira alguma, entendidas como “a língua falada por todos os brasileiros”. Como veremos mais adiante, o Brasil é um país plurilíngue.

p. 92), que “[...] há ainda muito que fazer para que a variação linguística e tudo que a engloba (tipos de variedades, preconceito linguístico, por exemplo) estejam de fato presentes na escola e, conseqüentemente, no material didático dos alunos”.

Com isso em mente, temos, no presente trabalho, a intenção de analisar a forma como a variação linguística e algumas outras questões – normas linguísticas, adequação linguística, diversidade de línguas no Brasil e preconceito linguístico – relacionadas a ela, de algum modo, são tratadas em materiais didáticos que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) produz e distribui aos estudantes da rede pública da cidade matriculados em turmas regulares do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A ideia da pesquisa que apresento surgiu do contato que tive, num curto período, tanto com um desses materiais que alunos receberam em 2025 quanto com o texto em que Vieira e Durval (2018) analisam, dentre outras coisas, a abordagem da variação em recursos didáticos distribuídos pela SME-RJ entre 2014 e 2016. Em seu trabalho, eles concluíram que o tratamento que as obras analisadas davam ao fenômeno era escasso e muito inadequado. Nesta monografia, então, buscamos saber se, passada uma década, os materiais didáticos usados nas escolas municipais já refletem uma pedagogia da variação linguística.

A monografia tem, além desta introdução, outros quatro capítulos. No capítulo 2, apresentamos a sociolinguística variacionista e a sua vertente educacional, que nos servem de fundamentação teórica; também, falamos sobre as orientações do governo acerca da abordagem da variação linguística em sala de aula e trazemos os resultados de trabalhos que já investigaram a forma como o fenômeno é tratado em outros materiais didáticos. Em seguida, no capítulo 3, são apresentados os materiais didáticos distribuídos aos alunos da rede municipal do Rio de Janeiro, as questões que buscamos responder em nossa análise e a metodologia adotada. Já no capítulo 4, analisamos e debatemos a maneira como a variação linguística e tudo que ela envolve é tratada nos materiais didáticos que tomamos como objetos de pesquisa. No último capítulo, finalmente, são apresentadas as nossas considerações finais.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo, que tem por objetivo apresentar uma revisão da literatura, está dividido em quatro seções. Na seção 2.1, indicamos a forma como a sociolinguística variacionista concebe a língua e explicamos alguns conceitos variacionistas que são importantes para a nossa pesquisa. Já na seção 2.2, falamos sobre a vertente dos estudos variacionistas que pensa a abordagem da variação linguística na escola e, por consequência, nos materiais didáticos. A seção 2.3 tem a intenção de mostrar como a variação linguística tem aparecido nos documentos oficiais do governo que dão orientações em relação ao ensino de língua portuguesa no país. Na seção 2.4, finalmente, nós apresentamos trabalhos anteriores que também investigam o modo como a variação e tudo que ela envolve é tratada em outros materiais didáticos.

2.1. A sociolinguística variacionista

É conhecida como sociolinguística toda uma área da ciência da linguagem que se interessa, como o próprio nome já nos indica, pela relação entre língua e sociedade, que pode ser vista de vários ângulos (Coelho *et al.*, 2025). A subárea da sociolinguística que chamamos de variacionista tem por objeto de estudo a variação linguística, isto é, aquele fenômeno que resulta da covariação entre as estruturas linguística e social e nos permite dizer uma mesma coisa, num mesmo contexto, de duas ou mais formas diferentes (Cezario; Votre, 2011; Coelho *et al.*, 2025). Nasce na década de 1960, nos Estados Unidos, muito em função dos trabalhos de William Labov, como uma resposta às concepções estruturalista e gerativista de língua.

O estruturalismo, cuja fundação é atribuída ao suíço Ferdinand de Saussure, e o gerativismo, criação do estadunidense Noam Chomsky, são os quadros teóricos da linguística que dominaram o século passado. Ambos os estudiosos definem como objeto de estudo de suas correntes linguísticas uma “língua” abstrata², que é posta em oposição à realidade linguística³. Essa língua, conforme Coelho *et al.* (2025, p. 56), é concebida pelas duas abordagens teóricas como um “[...] sistema homogêneo

² Essa “língua” abstrata é, para Saussure, a *langue*, que representaria um “[...] sistema de signos que estabelecem relações entre si formando uma estrutura autônoma [...]” (Coelho *et al.*, 2025, p. 56). Para Chomsky, ela é a *competência* e seria um “[...] sistema abstrato de regras para a formação de sentenças, derivado do estado inicial da faculdade da linguagem [...]” (Coelho *et al.*, 2025, p. 56).

³ Saussure e Chomsky se referem à língua em uso como, respectivamente, *parole* e *desempenho*.

desvinculado de fatores históricos e sociais”. Além de o uso que fazemos da língua tender a ser desconsiderado, portanto, nas análises de linguistas que se alinham a essas correntes, a variação, que acreditam ser caótica e desprovida de regularidade, também é ignorada. Isso ocorre porque, de acordo com Coelho *et al.* (2025), julgam ser a variabilidade incompatível com a ideia de língua como um sistema – sistema esse que defendem precisar ser necessariamente homogêneo para se tornar objeto legítimo de estudo. Para essas correntes, a variação é exclusiva das manifestações linguísticas concretas (isto é, dos usos reais que os falantes fazem da língua) e representa um “desvio” em relação à língua concebida como algo homogêneo.

A sociolinguística variacionista emerge como uma reação à desconsideração do componente social nas análises linguísticas levadas a cabo dentro dos modelos estruturalista e gerativista e à crença de que a variação não poderia ser descrita por ser pretensamente aleatória (Cezario; Votre, 2011). Esse quadro, que tem William Labov como um de seus principais expoentes, entende que a variação não é um fato particular dos usos que os falantes fazem da língua, um “acidente” que resulta da realização do sistema linguístico abstrato, e sim uma característica inerente a esse sistema. Por conta dessa propriedade da língua, sua gramática e seu léxico colocam à nossa disposição, não raramente, duas ou mais maneiras diferentes de expressar um mesmo sentido. As formas alternantes correspondentes a um mesmo valor funcional no sistema linguístico, é claro, convivem com significados que só podem ser expressos de um único jeito.

Na concepção dos variacionistas, toda e qualquer língua é, portanto, um sistema heterogêneo dotado de organização (Coelho *et al.*, 2025). Além de eles assumirem que uma língua é um conjunto de realizações possíveis e efetivas de seu sistema por diferentes grupos de falantes, entendem que essa variabilidade não é aleatória, mas resultado da ação recorrente de fatores linguísticos (ou seja, que têm relação com a própria estrutura da língua) e, principalmente, extralinguísticos (isto é, fatores que são externos à língua, como as características sociais dos falantes e os contextos de enunciação). O interesse dessa subárea dos estudos da linguagem recai, em especial, sobre a maneira como a estrutura social interage com o domínio que temos de formas em variação e influencia o nosso comportamento linguístico. Em síntese, essa corrente pressupõe o seguinte, nos termos de Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 125):

A associação entre estrutura e homogeneidade é uma ilusão. A estrutura linguística inclui a diferenciação ordenada dos falantes e dos estilos através de regras que governam a variação na comunidade de fala; o domínio do falante nativo sobre a língua inclui o controle destas estruturas heterogêneas.

Um outro fenômeno com o qual os sociolinguistas variacionistas demonstram enorme preocupação é a mudança linguística, processo pelo qual todas as línguas naturais já passaram/passam e que eles defendem estar diretamente relacionado à variação linguística. Conforme postulam Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 126), “nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística implica mudança; mas toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade”. A relação entre os fenômenos é explicada pelo fato de a substituição de uma forma linguística por outra numa língua não se dar toda de uma vez; antes, essa substituição pressupõe que duas ou mais formas linguísticas conviveram – ou melhor, variaram – por algum período, no qual cada uma tentou se tornar a única maneira possível de expressar um determinado significado, e que a ampliação gradual de uso de uma delas levou ao eventual desaparecimento da(s) outra(s) (Coelho *et al.*, 2025). Cabe destacar, entretanto, que é possível que, numa língua, formas linguísticas de mesmo sentido coexistam por um longo período de tempo sem que uma substitua a outra.

2.1.1. Alguns conceitos variacionistas

Existem conceitos variacionistas que são especialmente relevantes aos estudos levados a cabo nessa subárea da sociolinguística. A seguir, abordamos algumas dessas noções que se vinculam de forma direta à nossa pesquisa, a saber, os conceitos de variante linguística, regra variável, variedade linguística, norma linguística e significado social.

Às diferentes formas de dizer uma mesma coisa, damos o nome de variantes linguísticas (Coelho *et al.*, 2025). Uma regra variável (ou, ainda, variável linguística) corresponde a um conjunto de duas ou mais variantes e representa um fenômeno em variação, isto é, um elemento do sistema linguístico que pode ser realizado de maneiras diferentes (Cezario; Votre, 2011; Coelho *et al.*, 2025). Um exemplo de regra variável da nossa língua é a expressão, na fala, do fonema /S/ em final de sílaba (como em *regras*), que pode ser realizado como um som chiante (uma das formas em variação) ou um som sibilante (a outra variante possível). Na estrutura

linguística, as regras variáveis convivem com regras categóricas, que representam elementos da língua que são sempre realizados de um mesmo modo (Coelho *et al.*, 2025). Um exemplo de regra categórica é a posição do artigo em relação ao nome a que se refere: o artigo deve sempre aparecer antes do substantivo (como em “as regras da língua”), e nunca depois dele (“regras as da língua”, como todos aqueles que têm português como língua nativa sabem, não é uma construção possível).

Por sua vez, chamamos de variedade linguística o modo normal, costumeiro, de usar a língua que é característico de um determinado grupo social e/ou regional (Coelho *et al.*, 2025). Como exemplo, podemos citar a variedade carioca, que está relacionada ao falar daqueles que nasceram e/ou cresceram na cidade do Rio de Janeiro. Na concepção que aqui assumimos, uma língua é composta por várias variedades (Bagno, 2007). A cada uma dessas variedades da língua corresponde uma norma linguística, que é definida por Faraco e Zilles (2017) como um conjunto de traços linguísticos (lexicais e gramaticais) que são habitualmente empregados pelos falantes de uma determinada variedade linguística e a distinguem das demais. A realização do fonema /S/ em final de sílaba como um som chiante, por exemplo, é um dos traços que integram a norma que corresponde à variedade carioca e a diferenciam dos modos de falar característicos de muitas outras regiões do país.

Outra noção muito importante aos trabalhos variacionistas é a de significado social, que está relacionada aos juízos de valor (positivos ou negativos) atribuídos por grupos sociais e/ou regionais às diferentes formas linguísticas em variação (Coelho *et al.*, 2025). Isso ocorre porque, apesar de os estudiosos que se alinham a essa corrente da linguística entenderem que toda e qualquer língua, variedade ou variante é igualmente legítima e lógica (Mollica, 2023), insiste Bagno (2007, p. 79), “[...] onde tem variação (linguística) sempre tem avaliação (social)”. Assim, é possível que a forma como aqueles que nasceram e/ou cresceram no Rio de Janeiro pronunciam o /S/ em posição de coda silábica seja bem avaliada e prestigiada por um grupo de falantes (em especial, pelas próprias pessoas que falam assim), e julgada de forma negativa e rejeitada por outro grupo (de indivíduos que não são daquela cidade, por exemplo).

2.1.2. Os tipos de variação linguística

Os fenômenos variáveis podem ser classificados em relação tanto ao “lugar” da estrutura da língua (ou seja, ao nível de análise) em que a variação ocorre quanto aos fatores extralinguísticos (isto é, fatores não relacionados ao sistema linguístico) que condicionam a realização de uma variável como uma ou outra variante.

2.1.2.1. As variações na dimensão interna da língua

Levando em consideração o nível linguístico em que um dado fenômeno variável ocorre, torna-se possível enquadrá-lo como um caso de variação lexical, fonológica, morfológica, sintática ou, ainda, morfossintática (Coelho *et al.*, 2025).

A variação lexical ocorre quando dois ou mais itens ou construções lexicais podem ser utilizados para fazer referência a uma mesma coisa. Um exemplo desse tipo de variação é a alternância entre as palavras *mandioca*, *aipim* e *macaxeira*.

Já a variação fonológica está relacionada ao fato de podermos pronunciar determinados fonemas da língua de formas diferentes, ou ainda à possibilidade de apagarmos, trocarmos de posição e inserirmos sons de/a sequências sonoras, sem, contudo, alterar o valor de verdade delas. Exemplo de fenômeno fonológico variável é o rotacismo, que corresponde à realização fonética do fonema /l/ como uma líquida vibrante e faz algumas pessoas falarem “probrema” no lugar de “problema”.

A variação morfológica ocorre quando temos morfemas (isto é, unidades mínimas significativas) em alternância. Alguns exemplos desse tipo de variação são a alternância entre os pronomes *tu* e *você* para fazer referência à segunda pessoa do singular e a possibilidade de substituímos o gerúndio (você está *lendo* uma monografia) pelo infinitivo preposicionado (você está *a ler* uma monografia).

Por sua vez, a variação sintática diz respeito à construção de frases e às relações que são estabelecidas entre os seus constituintes. Como exemplo de fenômeno sintático variável, é possível citar a realização do objeto direto anafórico de 3ª pessoa ora como um clítico acusativo (você me enviou a sua monografia e eu a li), ora como um pronome lexical (você me enviou a sua monografia e eu li *e/a*).

A variação morfossintática, enfim, é um caso de variação própria de uma interface: ocorre quando um fenômeno variável ocupa tanto o nível morfológico quanto o nível sintático da gramática. Um exemplo desse tipo de variação é a alternância entre sentenças como “*nós estudamos* sociolinguística” e “*nós estuda* sociolinguística”. Nessa última frase, o verbo não apresenta a desinência (um

morfema) que indica a que número e pessoa ele se refere; essa informação continua acessível, entretanto, por conta da relação sintática que é estabelecida entre o verbo e o seu sujeito.

2.1.2.2. *As variações na dimensão externa da língua*

Por sua vez, um fenômeno linguístico variável relacionado a um determinado fator da dimensão externa da língua pode ser classificado, em geral, como um caso de variação diatópica, diastrática, diafásica ou diamésica (Coelho *et al.*, 2025).

A variação diatópica, também conhecida como variação regional, ocorre quando as formas variantes de uma regra variável estão relacionadas, cada uma delas, a espaços geográficos (países, regiões, estados, cidades etc.) diferentes. No caso da alternância entre os itens lexicais que fazem referência à raiz que é matéria-prima do polvilho, podemos dizer que a forma *aipim* é mais frequente no estado do Rio de Janeiro, enquanto as variantes *mandioca* e *macaxeira* são as mais comuns, respectivamente, em São Paulo e na Bahia. Também, em relação àquelas construções verbais da nossa língua que indicam aspecto contínuo, é possível associar o infinitivo preposicionado (estar *a ler*) a Portugal, já que essa é a variante mais empregada pelos falantes portugueses, e o gerúndio (estar *lendo*) ao Brasil.

A variação diastrática pode ser observada quando às formas alternantes se associam diferentes características sociais, como o nível socioeconômico e o grau de escolaridade dos falantes; por esse motivo, também podemos nos referir à variação diastrática como variação social. Um exemplo desse tipo de variação na dimensão externa é o fenômeno variável da concordância verbal, que nos permite ouvir tanto “nós estudamos” quanto “nós estuda”. Enquanto a forma com desinência ao final do verbo é mais frequente na fala de pessoas com maior grau de escolaridade, a variante sem essa desinência é mais utilizada por indivíduos mais desfavorecidos economicamente e, por consequência, menos escolarizados. A esse último grupo social também está relacionada a variante linguística “problema”.

Na variação diafásica, chamada ainda de variação estilística ou de registro, as formas linguísticas alternantes são empregadas pelos falantes de acordo com os contextos de interação social: a escolha entre uma ou outra variante linguística é influenciada pelo grau de formalidade socialmente conferido à situação comunicativa e, também, pelo tipo de relação existente entre os interlocutores nela envolvidos. Um

exemplo desse tipo de variação é a alternância entre *tu* e *você* no Rio de Janeiro, onde ambos os pronomes são utilizados para fazer referência à segunda pessoa do singular. Na cidade, a variante *tu* costuma ser usada em situações que envolvem pessoas que ocupam posições sociais parecidas e/ou têm algum grau de intimidade e em que se emprega um registro mais informal; a forma *você*, por outro lado, tende a ser utilizada em eventos mais formais, principalmente os que envolvem indivíduos que ocupam posições distintas e/ou não têm muita intimidade, e que exigem que nós monitoremos a forma como nos expressamos – isto é, que demos atenção a ela.

Já a variação diamésica, também conhecida como variação entre a fala e a escrita, finalmente, ocorre quando há uma variante linguística mais representativa da modalidade oral da língua, e outra forma mais representativa da modalidade escrita da língua. Assim sendo, é possível dizer que a realização variável do objeto direto anafórico de 3ª pessoa é um caso desse tipo de variação, uma vez que o emprego dos clíticos acusativos (*eu a li*) é bem mais frequente na escrita do que na fala.

2.2. A sociolinguística educacional

A publicação de *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula* (2004), de autoria de Stella Maris Bortoni-Ricardo, marca a inauguração – ou, pelo menos, a consolidação – da sociolinguística educacional no Brasil. Segundo a professora e pesquisadora, essa ramificação dos estudos variacionistas engloba “[...] todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 128). O trabalho em sala de aula com a variação, defendem os pesquisadores que atuam no campo, tem papel importante a desempenhar na tarefa da escola de levar os estudantes a desenvolver sua competência comunicativa, isto é, de torná-los capazes de utilizar a língua de modo satisfatório nas mais diversas situações de comunicação, independentemente da modalidade em que se dão e do grau de formalidade que é conferido a elas.

Uma das propostas que surgem no âmbito da sociolinguística educacional é a de construção de uma pedagogia da variação linguística, que vem sendo idealizada

por Carlos Alberto Faraco já há duas décadas⁴. A concepção dessa proposta pelo linguista foi motivada por sua constatação de que os professores, por despreparo ou medo, ainda não sabem como abordar a variação na escola⁵, e que, por conta disso, o trabalho com a diversidade linguística em sala de aula é, quando não inexistente, escasso e equivocado. Na citação a seguir, estão algumas de suas orientações para que possamos ter um ensino de português sociolinguisticamente engajado:

[...] nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta [...] no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico [...] dos fenômenos da variação. Mas, acima de tudo, uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística (Faraco, 2008, p. 182).

O trabalho com a variação linguística em sala de aula, como já percebemos, não deve ficar restrito ao simples reconhecimento por parte dos estudantes de que existem diferentes modos de falar nossa língua. Nas seções a seguir, discutimos tanto a maneira como a variação vêm sendo há tempos tratada pela escola quanto a forma como a escola deveria abordá-la, numa perspectiva alinhada à sociolinguística educacional e de modo a desenvolver uma pedagogia da variação linguística.

2.2.1. Que norma ensinar?

Aos professores não compete a tarefa de ensinar a língua portuguesa aos alunos. Quando chegam à escola, ainda crianças, já sabem português e usam muito bem o idioma em situações comunicativas rotineiras. Isso ocorre porque, conforme explica Franchi (2006), todos nós nascemos predispostos ao desenvolvimento da

⁴ A proposta de construção de uma pedagogia da variação linguística já aparecia em Faraco (2008) e foi melhor elaborada em Faraco e Zilles (2015b), obra que reúne grandes nomes da sociolinguística educacional e apresenta alternativas para a inclusão da variação nas práticas de ensino de língua.

⁵ Em relação ao despreparo dos docentes para tratar da variação linguística em sala de aula, cabe lembrar o trabalho de Santana (2018). Um dos objetivos dele é analisar entrevistas que a autora realizou com duas professoras de português da rede municipal do Rio de Janeiro a respeito do ensino de fenômenos variáveis. As respostas que obteve ao questionar a opinião delas sobre a abordagem de fatos variáveis da língua nos materiais didáticos produzidos pela SME-RJ demonstram, de acordo com a autora, a “[...] falta de familiaridade das docentes no que se refere ao tratamento de fenômenos variáveis, isto é, ao verdadeiro trabalho com a variação linguística na escola” (Santana, 2018, p. 29).

linguagem e, logo nos primeiros anos de vida, adquirimos de forma natural a norma – isto é, o conjunto de traços linguísticos – que regula o comportamento linguístico das pessoas com que convivemos. É por esse motivo que, ao iniciarem o processo de escolarização, os estudantes já dominam uma variedade da língua portuguesa.

Considerando a realidade – tanto social quanto linguística – de nosso país, muito marcado pela desigualdade, é possível dizer que a grande maioria dos alunos chega à escola dominando as formas que caracterizam a norma linguística a que os pesquisadores costumam se referir como popular, que corresponde às variedades de pessoas que não têm escolaridade superior e que vivem em áreas rurais ou nas periferias das grandes cidades (Bagno, 2009) – ou seja, ao modo de falar de quase toda a população brasileira. Assim, tanto os estudiosos alinhados à sociolinguística educacional quanto os professores de língua portuguesa (e, por influência deles, o senso comum) defendem que, a fim de que eles possam participar de situações comunicativas mais complexas, cabe à escola garantir aos estudantes o acesso ao que chamam de norma culta. A questão, entretanto, é que linguistas e educadores costumam usar essa expressão para se referirem a coisas bastante diferentes⁶.

Na concepção dos linguistas, e que neste trabalho assumimos, a norma culta diz respeito às variedades linguísticas de indivíduos socialmente privilegiados, que, em geral, apresentam boa condição econômica, vivem nos grandes centros urbanos e têm nível alto de escolarização (Bagno, 2009; Faraco; Zilles, 2017). Os docentes, no entanto, costumam empregar a expressão norma culta para fazer referência àquele conjunto de regras elencadas em nossas gramáticas tradicionais (ou, ainda, normativas), nas quais está baseado o ensino de língua materna tal como é hoje. A transmissão dessas regras aos estudantes como principal propósito da educação linguística se justifica, argumentam os professores e as pessoas comuns, porque são elas que lhes permitiriam falar e escrever “melhor” o seu idioma. Acontece que as estipulações das gramáticas normativas comportam muito pouco – para não dizer que não comportam de maneira alguma – a variabilidade empiricamente observável da nossa língua, inclusive nos usos que os mais privilegiados fazem do idioma.

Ao conjunto de regras que nós encontramos prescritas em nossas gramáticas tradicionais mais conhecidas, os estudiosos da sociolinguística preferem dar o nome

⁶ A respeito do uso inconsistente do termo norma culta, Faraco (2008, p. 23) diz: “A expressão *norma culta*, nos últimos anos, pulou os muros da universidade e se tornou muito frequente no discurso da mídia e da escola. Ao se difundir pelos espaços não propriamente universitários, ao se tornar uma expressão do senso comum, *norma culta* foi perdendo precisão semântica” (grifos do autor).

de norma-padrão (Bagno, 2009; Faraco; Zilles, 2017). Isso se dá pelo fato de essas regras não estarem relacionadas àquilo que costumam entender em seus trabalhos como norma linguística – ou seja, um conjunto de elementos lexicais e gramaticais que são efetivamente empregados no dia a dia pelos falantes de uma determinada variedade –, e sim ao que os gramáticos acreditam ser a forma como deveríamos usar a língua, ao padrão de comportamento linguístico que eles esperam de nós.

Como indica Faraco (2008), nossa norma-padrão, do modo como vigora hoje, surge na segunda metade do século XIX como uma reação da elite letrada brasileira às variedades populares da nossa língua, que muito já se distanciavam da língua falada em Portugal, por entenderem que essa diferença representava um sinal de deterioração do idioma. A fim de uniformizar o português aqui falado e aproximá-lo da variedade lusitana, então, estabelecem um modelo idealizado baseado em usos que alguns grandes escritores do romantismo português fazem da língua em suas obras. Algumas dessas regras inflexíveis e arbitrariamente escolhidas para constituir esse padrão, como a regra de uso da mesóclise, ou já deixaram de ser seguidas pelos brasileiros há muito tempo, ou simplesmente nunca integraram a língua que aqui é praticada.

Tendo em vista que o propósito do ensino de língua portuguesa na escola é desenvolver a competência comunicativa dos alunos e permitir que participem de situações comunicativas mais complexas, não faz sentido insistir na ideia de que a tarefa dos professores é fazer com que os discentes dominem só as formas que compõem a norma-padrão, que não é estritamente praticada por nenhum falante no dia a dia – a norma-padrão não se trata, portanto, de uma variedade linguística; não é uma manifestação real e rotineira da língua, diferente da norma culta, que é vista em uso em telejornais e na escrita dos veículos de comunicação, por exemplo. Aos professores de português cabe, sim, garantir o acesso dos alunos à norma culta, de modo que eles possam se apropriar dos recursos que ainda desconhecem (por não integrarem as variedades que já dominam) e ampliar seus repertórios comunicativos. O ensino da norma culta na escola é justificado, enfim, pelo fato de ela ser a norma mais propícia às práticas linguísticas – de fala, de leitura e de escrita – que são próprias da cultura letrada, a qual todos os cidadãos devem/deveriam ter acesso, e corresponder ao modo de usar a língua que é mais valorizado socialmente e confere prestígio aos seus falantes, como deixa claro Bortoni-Ricardo (2005, p. 14):

O cidadão erudito aprecia a língua culta, que por sinal é o seu meio natural de comunicação, mas o trabalhador braçal, a empregada doméstica, os milhões de iletrados também o fazem. Demonstram igualmente um sentimento positivo em relação à “boa linguagem”, à linguagem daqueles que têm estudo. Uma evidência disso é que as lideranças políticas das nossas classes trabalhadoras se esmeram em falar um português escorreito em suas aparições públicas, no que nem sempre têm total sucesso em virtude de sua socialização ter ocorrido no âmbito das variedades populares.

Embora os estudiosos alinhados à sociolinguística educacional concordem que ensinar a norma culta é uma importante tarefa do(a) professor(a) de português, indicam – alguns deles – que também devem ter espaço na escola a norma popular, em especial, e a norma-padrão. Dizem que a norma popular, quando abordada em sala de aula, tem papel relevante no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, pois leva-os a reconhecer as diferenças entre a norma que já dominam e a norma culta e a identificar os recursos da língua dos quais precisam se apropriar caso queiram participar de eventos comunicativos mais complexos. A norma-padrão, por outro lado, embora criticada pelos linguistas por ser o produto de uma tentativa preconceituosa de neutralizar nossas diferenças linguísticas, tem contribuição a dar no sentido de que pode levar os alunos a compreender formas linguísticas que já desapareceram ou são raras em nossos usos da língua, mas que ainda podemos encontrar em textos antigos, de estágios passados dela. Nessa proposta, não há a pretensão de fazer o(a) estudante operar efetivamente as regras das gramáticas⁷.

2.2.2. Correção ou adequação?

Como vimos, a escola brasileira costuma assumir que a tarefa da educação em língua materna é transmitir aos alunos o conjunto de regras que encontramos em nossas gramáticas tradicionais, ao qual nos referimos aqui como norma-padrão. Em sala de aula, o ensino dessa norma vem geralmente acompanhado da “régua da correção linguística”, que, explica Faraco (2008), serve para demarcar o que é visto como “certo” e o que é visto como “errado” na língua. Entendem os professores que “certo” é o que está em conformidade com as prescrições das gramáticas, ao passo que “errado” é tudo aquilo que não está de acordo com suas estipulações. Para que

⁷ Aqui, cabe destacar a sugestão de Bagno (2015, p. 16) em relação à abordagem da norma-padrão em sala de aula: “Embora o acesso do estudante à norma-padrão tradicional também faça parte da sua educação linguística (sobretudo pela e para a leitura dos clássicos), este acesso deve ser feito numa perspectiva *crítica*, para que não caia na velha prática (anti)pedagógica de condenar todas as inovações [...] como se fossem indícios da ‘ruína’ e da ‘decadência’ do idioma” (grifo do autor).

possam falar e escrever “melhor”, então, defendem que os alunos devem substituir as formas linguísticas que trazem de casa e são consideradas “erradas” pela escola por aquelas que constituem o modelo de língua idealizado pelos gramáticos.

Os estudiosos alinhados à sociolinguística educacional criticam a ideia de que há “certo” e “errado” em língua porque ela implica a existência de um único modo legítimo de utilizá-la, que deve ser seguido em todas as situações de comunicação, e faz os alunos acreditarem, como indica Bagno (2007), que “não sabem português” e que “português é muito difícil”, já que nenhum deles usa a língua do modo como estipula a nossa norma-padrão. Ora, se a escola deseja desenvolver a competência comunicativa – e, também, a autoestima linguística⁸ – dos estudantes, ela não pode pretender ser a língua uma entidade homogênea; como todos nós sabemos, a nossa realidade linguística é variável e os falantes ajustam, de acordo com as condições de produção, a maneira como falam ou escrevem. Esses fatos, portanto, precisam ser considerados se quisermos formar usuários da língua confiantes e possibilitar o livre trânsito deles por sua heterogeneidade. Por causa disso, os sociolinguistas defendem que a correção linguística dê lugar à noção de adequação linguística.

Conforme sustenta a sociolinguista Bortoni-Ricardo (2005, p. 61), “do ponto de vista da sociolinguística educacional, para operar de maneira aceitável, um membro de uma comunidade de fala tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias”. À escola, portanto, não cabe somente levar os estudantes a dominar as formas linguísticas que ainda desconhecem. Eles precisam ser informados, também, sobre a existência de expectativas sociais as mais diversas a respeito dos usos que fazemos da nossa língua, que estão relacionadas, dentre outras coisas, à variedade (culto ou popular), ao registro (mais ou menos formal) e à modalidade (oral ou escrita) de que nós nos valem em um dado evento interacional. Assim sendo, defendem que os alunos devem ser capazes de reconhecer os contextos comunicativos em que se inserem e de saber escolher as formas linguísticas que são consideradas mais adequadas.

Pensem no fenômeno variável da colocação pronominal para refletir sobre o modo como a adequação linguística funciona. Embora as gramáticas normativas digam que, a depender da estrutura da oração, o pronome oblíquo átono deve vir

⁸ Cyranka (2016, p. 169) diz que “[...] a escola rouba-lhes [dos estudantes] a indispensável crença de que sejam falantes competentes, embora necessitem, como é natural, ampliar essa competência”. O desenvolvimento da autoestima linguística – expressão tomada de Bagno (2007) – dos alunos estaria relacionada à devolução da ideia de que sabem, sim, português e já usam muito bem a língua.

antes, depois ou, até mesmo, no meio do verbo, na fala, pelo menos, nós quase sempre o posicionamos antes do verbo, independentemente do grau de formalidade do evento interacional. É isso que costuma ocorrer também na escrita de textos que exigem pouca ou nenhuma atenção à forma como nos expressamos. Em relação à escrita mais formal, entretanto, existem expectativas a respeito da posição que esse pronome assume quando aparece em certas estruturas oracionais. Espera-se que não seja usado, por exemplo, no início de períodos. É por esse motivo que, nesse contexto específico, é bem frequente – mas não categórico – o uso de pronomes átonos depois de verbos em textos que correspondem a gêneros que exigem mais monitoração estilística e costumam ser produzidos por falantes da norma culta. Uma vez que não têm muito contato com textos do tipo, os estudantes que dominam a norma popular precisam ser avisados sobre as expectativas sociais – que sempre existem – em relação aos usos que fazemos da língua nas diferentes situações.

2.2.3. O respeito à diferença linguística

Nosso país, como todos nós deveríamos saber, apresenta uma diversidade linguística muito grande, não só por conta das inúmeras variedades sociais e regionais que constituem aquilo a que nos referimos como português brasileiro, mas também em razão das várias outras línguas que aqui são faladas. Apesar disso, temos dificuldade para reconhecer e valorizar a nossa realidade linguística – e muito disso é consequência do ensino de língua tal como é oferecido hoje. Aos modos diferentes de falar são atribuídos valores sociais distintos – às vezes positivos, às vezes negativos – e, muitas vezes, usa-se a maneira de se expressar de um grupo social inteiro para desrespeitar, humilhar e excluir os indivíduos que dele fazem parte. Se estivermos realmente comprometidos em construir, então, uma pedagogia sociolinguisticamente engajada, devemos levar a reflexão sobre tais questões para a sala de aula, pois, conforme nos orienta a professora Bortoni-Ricardo (2004, p. 35), “[...] a pluralidade cultural e a rejeição de preconceitos linguísticos são valores que precisam ser cultivados a partir da educação infantil e do ensino fundamental”.

Vemos, com frequência, uma régua muito parecida com aquela da correção linguística, que exerce um papel muito importante sobre nós nas aulas de português, ser empregada fora da escola – um tanto por influência dela – para avaliar os usos que diferentes grupos de falantes fazem da língua. Por esse motivo, algumas formas

de dizer uma mesma coisa costumam ser consideradas “boas” e “bonitas”, enquanto outras são chamadas de “ruins” e “feias”. A referência dessa régua, entretanto, não pode ser a norma-padrão, que não corresponde a um conjunto de regras seguido de fato por ninguém. O comportamento linguístico – real, observável – que é visto como exemplar da “boa linguagem” e tomado como modelo, então, é aquele praticado pelas pessoas que têm maior grau de escolarização e acesso à cultura letrada. É preciso destacar, no entanto, que a valorização da norma culta não é – e nem pode ser, também – justificada pelo fato de os modos de se expressar a que corresponde serem naturalmente “melhores”. De acordo com Bagno (2009, p. 79),

[...] o prestígio social das variedades linguísticas usadas pelas classes favorecidas, dominantes, não tem nada a ver com qualidades intrínsecas, com algum tipo de “beleza”, “lógica” ou “elegância” inerente e natural a essas maneiras de usar a língua. Esse prestígio é uma construção ideológica: por razões históricas, políticas, econômicas é que determinadas classes sociais [...] assumiram o poder, ganharam prestígio ou, melhor, atribuíram prestígio a si mesmas. [...] Num passe de mágica, as origens históricas desse prestígio são esquecidas [...] e aquilo [as variedades da língua, inclusive] que vem do alto, das classes dominantes, é considerado indiscutivelmente bom, bonito, digno de ser imitado [...].

Nesse sentido, o que não está em conformidade com os usos que os grupos socialmente favorecidos fazem da língua é visto como “erro” e condenado. Se levarmos em conta que todas as variedades da língua são, de um ponto de vista estritamente científico, legítimas e equivalentes, podemos constatar, então, que os julgamentos linguísticos negativos que recaem sobre os modos como os falantes da norma popular falam são, na verdade, julgamentos sociais, uma vez que o que está em jogo não são necessariamente as formas linguísticas das quais se valem, e sim a origem desprivilegiada desses usuários da língua – que já são social, econômica e culturalmente mais desfavorecidos. É tarefa do(a) professor(a), portanto, comparar o preconceito linguístico aos outros preconceitos sociais que existem e fazer os alunos não só reconhecerem, mas também combaterem, relações de poder pretensamente baseadas – e expressas – nos usos que nós fazemos da língua (Bagno, 2007).

Um outro preconceito (também linguístico) que está relacionado ao fato de a escola assumir a função de abordar e ensinar somente a “língua certa” – que ela faz parecer ser o único modo de expressão que deve ser aprendido e praticado por todos os brasileiros – e precisa ser rejeitado em sala de aula é a crença, aceita sem questionamento algum pela grande maioria da nossa população, de que só a língua

portuguesa é falada em território nacional. O Brasil, no entanto, não é nem nunca foi monolíngue. Quando os colonizadores chegaram ao país, em 1500, os tantos povos indígenas que aqui já se encontravam falavam mais de mil línguas (Oliveira, 2009). Atualmente, é estimado que, além do português, os brasileiros tenham outras duas centenas de línguas, que resistiram/resistem ao glotocídio historicamente promovido pelo Estado, foram trazidas de outras partes do mundo ou aqui se desenvolveram:

[...] no Brasil de hoje são falados por volta de 215 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 180 línguas (chamadas de *autóctones*), e as comunidades de descendentes de imigrantes [falam] outras 30 línguas [...]. Soma-se a estas ainda as línguas de sinais, com destaque para [a] Libras [...], e [...] [as] línguas afro-brasileiras ainda usadas nos quase mil quilombos oficialmente reconhecidos no Brasil. Somos, portanto, um país de muitas línguas, plurilíngue (Oliveira, 2009, p. 20, grifos do autor).

Nas pouquíssimas ocasiões em que somos capazes de identificar a variação interlinguística existente no Brasil, costumamos nos referir às línguas minoritárias como “dialetos” ou “linguagens” – de forma pejorativa, como se fossem inferiores ou mais simples – e tratar seus falantes como menos capazes do que os que têm o português como língua materna. Cabe à escola, então, levar os alunos a reconhecer as diversas línguas faladas em nosso território, a entender que são tão complexas quanto o idioma majoritário, e a fazê-los perceber o quão representativos são esses diferentes modos de falar para os seus falantes, tão linguisticamente competentes quanto eles próprios. Enfim, os estudantes devem ser capazes de vê-las como uma riqueza cultural nossa que precisa ser valorizada e preservada (Bagno, 2007).

2.2.4. Como o material didático deve abordar a variação?

Os materiais didáticos impressos, como os livros didáticos e as apostilas, são muito utilizados na educação básica e podem ter influência positiva na construção do conhecimento. Embora tenham sido concebidos como recursos pedagógicos que têm por propósito auxiliar os professores na prática docente, vemos que os materiais didáticos adquirem um papel central no processo educacional, passando a ditar os conteúdos que devem ser “transmitidos” aos estudantes e a forma como isso deve ser feito pelo(a) professor(a). Em especial, é isso que acontece em nossas escolas públicas, que, via de regra, não dispõem, infelizmente, de recursos mais modernos. Conhecendo o poder que eles assumem em sala de aula (e fora dela, também),

portanto, é esperado, do ponto de vista da sociolinguística educacional, que todo material didático de língua portuguesa trate da variação linguística. Apesar disso, aquilo que temos encontrado – quando nós conseguimos encontrar alguma coisa – nesses recursos pedagógicos em relação à variação é bastante desanimador, conforme indica Faraco (2008, p. 179-181):

Os sinais mais evidentes dessa ausência de uma pedagogia da variação linguística podem ser encontrados nos livros didáticos [...]. Nos livros, os fenômenos de variação são ainda marginais e maltratados (são abordados tendo a cultura do erro como pano de fundo). Quando se fala em variedades da língua, predominam referências à variação geográfica [...]. Os livros exploram superficialmente a variação estilística. Dificilmente consideram que, em língua, o que ocorre são contínuos de variação e não recortes estanques. [...] Mais importante: raramente os livros didáticos tratam da variação social — isto é, dos contrastes, conflitos, aproximações e distanciamentos entre as variedades do português chamado popular (a norma popular) e as variedades do português chamado culto (a norma culta [...]). É nesse ponto que residem os estigmas linguísticos mais pesados de nossa sociedade. Poucos se aventuram a mexer nessa ferida.

Levando em consideração o modo como os materiais didáticos costumam abordar a variação linguística e questões a ela relacionadas, nomes alinhados à sociolinguística educacional vêm propondo um número de perguntas que o(a) professor(a) de língua portuguesa deve fazer aos recursos que têm à sua disposição para poder avaliar a forma como eles tratam desse fenômeno. Dentre as perguntas, merecem destaque aquelas propostas por Bagno (2007) e por Lima (2023).

Em seu livro *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística* (2007), Marcos Bagno separa um capítulo para discutir a maneira como os livros didáticos de língua portuguesa distribuídos aos estudantes da rede pública vêm abordando a variação linguística – ele indica que, embora esses livros cada vez mais incorporem os resultados das pesquisas linguísticas, ainda deixam a desejar na abordagem que oferecem do tema – e, também, propor um roteiro para que possamos avaliar a adequação do tratamento que esses recursos conferem ao fenômeno. No quadro 1, nós reproduzimos as perguntas que compõem o roteiro elaborado pelo estudioso e sintetizamos os comentários que ele faz, tomando como base o que observa ser recorrente no tratamento que nossos materiais didáticos dão à variação, para justificar a necessidade de refletirmos sobre cada questão.

Quadro 1 – Perguntas e comentários do roteiro elaborado por Bagno (2007)

PERGUNTA	COMENTÁRIO
O livro didático trata da variação linguística?	Caso não trate da variação linguística em nenhum momento, o livro didático já revela que não está em sintonia com as mais recentes propostas de educação em língua materna.
O livro didático menciona de algum modo a pluralidade de línguas que existe no Brasil?	Além do português, quase 210 línguas – indígenas e de origem europeia e asiática – são faladas no território brasileiro. Apesar disso, persiste na escola o mito do monolinguismo, que insiste na crença de que ser brasileiro(a) é ser falante de português.
O tratamento se limita às variedades rurais e/ou regionais?	A variação linguística costuma ser tratada nos livros didáticos como um fenômeno que só ocorre na fala das pessoas que moram em áreas rurais ou são de outras regiões do país.
O livro didático apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos, escolarizados)?	Mesmo os livros didáticos que tratam da variação linguística de forma minimamente adequada deixam de apresentar as formas linguísticas que são representativas das variedades cultas, que correspondem aos modos de falar dos indivíduos mais letrados.
O livro separa a norma-padrão da norma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo norma-padrão com uma variedade real da língua?	O fato de os livros didáticos tenderem a assumir de maneira errônea que os falantes de variedades prestigiadas – modos de se expressar empiricamente observáveis – seguem estritamente as regras prescritas nas gramáticas normativas faz com que não sejam capazes de distinguir norma-padrão de norma culta.
O tratamento da variação no livro didático fica limitado ao sotaque e ao léxico, ou também aborda fenômenos gramaticais?	É comum que os materiais didáticos deem atenção às variações lexical e fonológica e deixem de lado a variação morfossintática, que faria com que os estudantes, no processo de letramento, (re)conhecessem os recursos gramaticais variáveis que diferem as variedades cultas da língua das variedades populares.
O livro didático mostra coerência entre o que diz nos capítulos dedicados à variação linguística e o tratamento que dá aos fatos da gramática? Ou continua, nas outras seções, a tratar do “certo” e do “errado”?	Não é raro que livros didáticos abordem a variação e denunciem o preconceito que recai sobre falantes de certas variedades da língua em um capítulo isolado (em geral, por conta de critérios que eles precisam cumprir para que o MEC possa adquiri-los e distribuí-los aos estudantes da rede pública de educação) e, no restante da obra, insistam na ideia de que há formas linguísticas – aquelas que não seguem as prescrições de nossas gramáticas tradicionais – que são “erradas” e precisam ser “corrigidas”.
O livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como lugar do erro?	Os livros didáticos costumam apresentar a fala como caótica e heterogênea e a escrita como lógica e homogênea, ignorando o fato de que, entre a manifestação falada e a manifestação escrita de diferentes gêneros textuais, mais ou menos formais, existem tanto diferenças (variações) quanto semelhanças.
O livro didático aborda o fenômeno da mudança linguística? Como?	Há alguns livros didáticos que, além da variação, tratam ainda da mudança linguística. Apesar disso, quase nunca esclarecem que a mudança não terminou e que a língua está em constante transformação. Os livros também esquecem de informar que, junto do vocabulário, as regras da língua mudam com o tempo.
O livro didático apresenta a variação linguística somente para dizer que o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão?	É frequente que livros didáticos destaquem a heterogeneidade da língua e abordem o fenômeno da variação linguística para, logo depois, defenderem a preservação daquele modelo de língua idealizado e negarem a nossa variabilidade linguística.

Fonte: Adaptado de Bagno (2007)

Embora não faça parte do roteiro sumarizado no quadro 1, o sociolinguista também nos faz prestar atenção aos textos utilizados nos livros didáticos para abordar a variação ao levantar, ainda naquele capítulo do livro, a seguinte pergunta: “Que tal, por exemplo, trabalhar com variedades linguísticas autênticas?” (Bagno, 2007, p. 124). Ele diz ser inadequado o uso que costumam fazer de textos humorísticos e literários, como tirinhas e poemas, para apresentar a variação, uma vez que, sendo trabalhos criativos, eles não representam – e nem precisam representar – fielmente a variedade linguística do(a) autor(a) ou os modos de falar dos grupos sociais e/ou regionais que intencionam retratar⁹. Sugere, então, que sejam trabalhados textos autênticos, isto é, que correspondam a manifestações faladas ou escritas de variedades reais da língua, a empregos linguísticos que são de fato comuns, recorrentes, na nossa produção dos diferentes gêneros textuais.

Lima (2023), levando em consideração o roteiro elaborado por Bagno (2007) e as questões que pesquisadores costumam levantar com mais frequência em seus trabalhos de análise do tratamento que materiais didáticos de língua portuguesa dão ao fenômeno da variação linguística, propõe que nós consideremos outras quatro perguntas na avaliação que fazemos desses recursos pedagógicos, a saber:

- (a) A variação linguística é uma constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada?
- (b) A terminologia utilizada se adéqua aos padrões científicos ao mesmo tempo que é acessível ao aluno?
- (c) Há a utilização de gêneros textuais que sejam representativos das variantes linguísticas abordadas, em situações reais de uso?
- (d) Os fenômenos abordados estão coerentes com a realidade linguística do PB?

A primeira pergunta, segundo o autor, surgiu da sua observação de que se avalia o tratamento que materiais didáticos dão à variação linguística levando em

⁹ Como exemplo de texto não autêntico que costuma aparecer nos materiais didáticos para abordar a variação linguística, Bagno (2007, p. 122) apresenta os versos “O Arnesto nos convidou/Prum samba, ele mora no Brás/Nós fumo e não encontremo ninguém” da canção “Samba do Arnesto”, de Adoniran Barbosa. Diz que não se trata de um texto autêntico porque, embora tente retratar o modo como se expressam os falantes de uma determinada variedade popular – que se distingue das demais por ser característica dela formas verbais como “fumo” (no lugar de “fomos”) e “encontremo” (em vez de “encontramos”), por exemplo –, traz no primeiro verso o pronome “nos”, que não corresponde a uma forma linguística usada no dia a dia por aqueles falantes. O linguista explica que o fato de o texto não corresponder fielmente à variedade que busca retratar não é um problema, já que ele se trata de uma criação artística – uma música – e quem o escreveu empregou “nos” por uma questão de métrica.

conta somente o(s) capítulo(s) que dedicam exclusivamente à abordagem do tema, sem preocupação em saber se a questão aparece em outras partes deles. Apesar da sugestão, indica que ela costuma ficar mesmo restrita àquele(s) capítulo(s).

O segundo questionamento, por sua vez, foi motivado pelo fato de o autor verificar que muitos materiais fazem uso de uma terminologia que, embora de acordo com o vocabulário dos estudos sociolinguísticos e empregada em nossa produção acadêmica, pode não ser compreendida com facilidade pelos estudantes.

A terceira pergunta parte da curiosidade do autor em saber se as formas linguísticas variáveis de que os materiais didáticos se propõem a tratar aparecem em textos que correspondem a eventos reais e diversos de uso da nossa língua.

A quarta pergunta, enfim, está relacionada à preocupação do autor em reconhecer se os fenômenos gramaticais apresentados nos materiais didáticos e tornados objetos de estudo estão baseados ou nos usos normais, costumeiros, que nós, brasileiros, fazemos do português, ou nos empregos da língua feitos por seus falantes portugueses e que servem de referência para a nossa norma-padrão.

2.3. A variação nos documentos oficiais

Apesar de diversos estudiosos alinhados à sociolinguística educacional virem tentando, sem muito sucesso, estabelecer uma pedagogia da variação linguística em nossas instituições escolares, os documentos oficiais do governo brasileiro que dão orientações sobre o ensino de língua portuguesa na educação básica já vêm recomendando – e, às vezes, exigindo – a abordagem desse fenômeno e de temas relacionados a ele em sala de aula desde o final do século passado, pelo menos, quando foram tornados públicos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Publicados entre 1997 e 1998, os PCN destinados aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, não é difícil perceber, foram fortemente influenciados pelos estudos sociolinguísticos. No excerto a seguir, identificamos que esses documentos concebem as línguas naturais como inerentemente heterogêneas, constituídas por um conjunto de variedades – todas legítimas –, e reconhecem que a variação, além de poder ser observada no léxico e em todos os níveis da gramática de uma língua, é motivada, também, por fatores extrínsecos ao sistema linguístico. Notamos, ainda, que os PCN criticam o ensino de língua prescritivista, que é baseado nas gramáticas tradicionais e que insiste que há somente um modo “correto” de utilizar a língua.

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas [...]. O uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero [...] e do contexto de fala. A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, [...] não se sustenta na análise empírica dos usos da língua (Brasil, 1998, p. 29).

Os PCN também orientam, conforme passagem reproduzida abaixo, que os estudantes sejam levados a refletir sobre os valores socialmente atribuídos às diferentes maneiras de falar e a rejeitar os preconceitos que recaem sobre as variedades menos prestigiadas. Além disso, recusam a ideia de que existe “certo” e “errado” em língua e indicam que o ensino de língua materna tem por propósito o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. À escola caberia, então, a tarefa de ensinar a eles as formas da língua que ainda não dominam, em especial aquelas que são próprias das variedades linguísticas de prestígio, e de torná-los capazes de adequar a fala e a escrita às diversas situações de comunicação.

[...] há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. [...] A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas (Brasil, 1997, p. 26).

Outro documento que dá orientações a respeito do ensino de português como língua materna na educação básica é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Publicada em 2018, duas décadas depois dos PCN, a BNCC também entende que a língua portuguesa é dotada de variação e indica que essa propriedade do idioma deve ser tematizada em sala de aula, uma vez que o contato com outras variedades auxiliaria os estudantes na ampliação de suas capacidades de uso da língua. Esse documento acredita ser a reflexão sobre a variação de tamanha importância para os alunos que, das dez competências que julga necessárias de serem desenvolvidas por eles ao longo do Ensino Fundamental no que se refere ao componente curricular Língua Portuguesa, três estão relacionadas a esse fenômeno, a saber:

Quadro 2 – Competências da BNCC relacionadas à variação linguística

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.
Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
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.

Fonte: Brasil (2018, p. 87)

Uma novidade louvável que esse documento traz em relação aos PCN diz respeito ao destaque que dá não só à diversidade interna à língua portuguesa, que é a língua materna da maioria dos brasileiros, mas também à diversidade – por muitos de nós desconhecida – de línguas que são faladas em território nacional. Levar essa informação para a escola, como sugere o excerto abaixo, faz parte do compromisso da BNCC em promover a interação e o convívio dos alunos com o que é diferente.

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. [...] Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico (Brasil, 2018, p. 70).

Como indicam os textos que apresentam esses documentos, as orientações contidas nos PCN e na BNCC em relação ao ensino de língua portuguesa – incluídas aí aquelas que tratam da abordagem, na escola, da variação linguística e de temas sociolinguísticos – podem (e devem) ser consideradas na produção e na análise de materiais didáticos que pretendem ser utilizados na educação básica. Nesse sentido, o Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que avalia recursos pedagógicos e os distribui de forma gratuita a alunos da rede de ensino pública, já exige que tratem em algum momento da questão da variação linguística para que possam ser adquiridos pelo governo.

2.4. Trabalhos anteriores sobre o tema

Não são recentes nem poucos os trabalhos que investigam o tratamento dado à variação linguística em materiais didáticos de português, especialmente aqueles aprovados e distribuídos pelo PNLD. Dentre esses trabalhos, merecem destaque as pesquisas de González (2013), Vieira e Durval (2018) e D'Aguila Júnior (2024).

Em sua dissertação de mestrado, González (2013) levanta, em um primeiro momento, a quantidade de capítulos que cada livro didático aprovado pela edição do PNLD de 2009, que avaliou materiais que poderiam ser destinados aos três anos do Ensino Médio, dedica à abordagem da variação linguística. Depois, ele investiga o tratamento que os dois livros que mais foram adotados e os dois livros que menos foram adotados pelas escolas dão ao tema. Para realizar a análise dos materiais, produziu uma “ficha de leitura” com perguntas que visam entender como as noções de variação, norma culta e preconceito linguístico, por exemplo, são conceituadas e apresentadas em cada livro. Na ficha, encontramos ainda a questão “O livro aborda o multilinguismo brasileiro?”. Observou que os dois livros didáticos menos adotados tratam extensamente da variação, apresentando exemplos do fenômeno em todos os níveis linguísticos e em todas as dimensões externas à língua, e denunciam o uso da norma-padrão como instrumento de violência. Um deles ainda menciona, de forma breve, o multilinguismo brasileiro. Os livros didáticos mais adotados, por outro lado, abordam a variação de forma superficial (os poucos exemplos que apresentam estão relacionados ao nível lexical e à dimensão diatópica), não distinguem a norma culta da norma-padrão, e não dão atenção à questão do preconceito linguístico. O autor atribui a preferência dos professores pelos dois materiais mais adotados ao caráter conservador deles, que lhes permite continuar ensinando a “língua certa”.

O trabalho de Vieira e Durval (2018) analisa, dentre outras coisas, a presença da variação em quatro materiais didáticos – chamados, naquela época, de *Cadernos Pedagógicos* – da SME-RJ, a saber, os recursos distribuídos em 2014, 2015 e 2016 a turmas de 6º ano e aquele material destinado ao 9º ano em 2016. Na pesquisa, buscou-se levantar as “questões” – não fica muito claro no trabalho o que entendem eles ser essas questões, que às vezes também são chamadas de “exercícios” ou de “atividades” – relacionadas à variação presentes em cada recurso e, ainda, avaliar a relevância delas. Os autores encontraram apenas uma questão que trata do tema no material do 6º ano distribuído em 2014 e, nos materiais de 2015 e 2016 que também tinham essa série escolar como público-alvo, foram levantadas, respectivamente, 5 e 4 questões. Já no material didático do 9º ano, foram identificadas 5 questões. Os

estudiosos concluem então que, além de escassas, as questões levantadas não proporcionam aos estudantes uma reflexão efetiva sobre o fenômeno da variação linguística e apresentam, grande parte delas, graves equívocos conceituais.

Já D'Aguila Júnior (2024) analisa, em sua dissertação de mestrado, a forma como a variação linguística é abordada em materiais didáticos que órgãos públicos de diferentes esferas (federal, estadual e municipal) destinam a alunos da etapa da Educação de Jovens e Adultos que corresponde aos quatro anos finais do Ensino Fundamental. Dentre esses materiais, estão os quatro que a SME-RJ distribuiu em 2023 aos seus estudantes da modalidade EJA. A fim de avaliar o tratamento que os materiais dão à variação, estabeleceu sete parâmetros de análise, com base nos pressupostos da sociolinguística educacional presentes em Bortoni-Ricardo (2005) e nas questões propostas por Lima (2023). Esses parâmetros, dentre outras coisas, buscam verificar se os materiais trazem formas linguísticas em variação, destacam o fato de a norma-padrão não ser o único modo legítimo de expressão e lembram que somos um país plurilíngue. Embora os materiais da SME-RJ sejam os que mais parâmetros atendam (cinco de sete), a pesquisadora julga que o tratamento da variação linguística neles é insuficiente, pois, além de pouco frequente, a abordagem do fenômeno costuma ficar restrita a uma de suas partes. Por mencionarem só a variação que ocorre entre os registros formal e informal, é dito que os materiais didáticos falham por não informarem aos alunos a respeito de todos os fatores extralinguísticos que fazem o idioma variar.

3. METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa documental, uma vez que temos a intenção de analisar materiais didáticos já existentes. Seu caráter é principalmente qualitativo, visto que buscamos avaliar a adequação do tratamento que é dado pelos materiais à variação linguística e a tudo que ela envolve (normas, adequação, variação interlinguística no Brasil e preconceito linguístico), mas também tem um aspecto quantitativo, pois nós estamos interessados em saber, ainda, a frequência com que essas questões são abordadas. Para que pudéssemos organizar, analisar e quantificar cuidadosamente os dados¹⁰ que compõem o nosso *corpus*, fizemos uso de duas fichas elaboradas em conjunto com Beatriz Protti Christino, professora que orienta esta monografia.

Este capítulo está dividido em quatro seções. Na seção 3.1, apresentamos os materiais didáticos que tomamos como objetos de pesquisa. Por sua vez, na seção 3.2, listamos e explicamos as questões que buscamos responder em nossa análise. Na seção 3.3, falamos sobre a montagem do nosso *corpus* e apresentamos a ficha que usamos para, de modo a facilitar nossa análise, mapear e categorizar os dados encontrados nos materiais didáticos que tratam da variação linguística e de temas a ela relacionados. Já na seção 3.4, enfim, apresentamos uma segunda ficha, que nos ajuda a fazer uma “leitura” mais cuidadosa de cada um dos dados levantados.

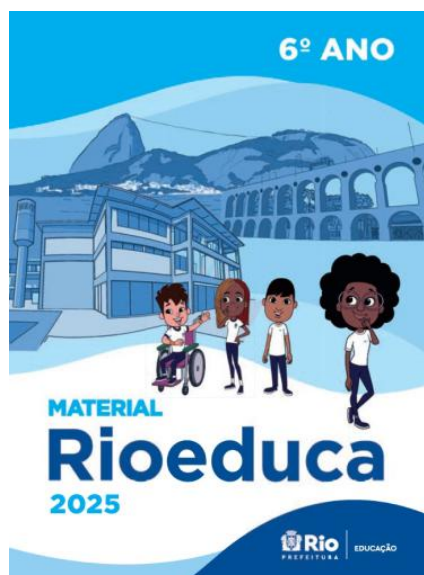
3.1. Os objetos de pesquisa

Nesta pesquisa, analisamos o tratamento da variação linguística e de outros temas relacionados em materiais didáticos de dois tipos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Um desses materiais se chama *Material Rioeduca* e é distribuído a todos os estudantes da rede municipal, inclusive àqueles matriculados em turmas da Educação de Jovens e Adultos; o outro, que é distribuído a alunos matriculados em turmas regulares do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, é chamado de *Trilhas de Recomposição da Aprendizagem*. Levando em conta, no entanto, motivos que serão explicados ao final desta seção, optamos por realizar um recorte: analisaremos somente a forma como a variação linguística e tudo que ela

¹⁰ Nesta pesquisa, é chamado de “dado” todo texto, exercício, balão, *box* e trecho introdutório que faz parte dos materiais didáticos da SME-RJ e trata de um dos temas pelos quais nos interessamos.

envolve é tratada nos materiais didáticos da SME-RJ distribuídos em 2025 a alunos de instituições municipais matriculados em turmas regulares do 6º ao 9º ano.

Figura 1 – Capa do *Material Rioeduca* destinado ao 6º ano em 2025



Fonte: Rio de Janeiro (2025a)

Figura 2 – Capa das *Trilhas de Recomposição da Aprendizagem* destinadas ao 9º ano em 2025



Fonte: Rio de Janeiro (2025h)

Os materiais didáticos aos quais nos referimos aqui como *Material Rioeduca* são produzidos pela SME-RJ desde 2021. Os materiais desse tipo destinados a alunos do 6º ao 9º ano trazem os conteúdos dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Língua Inglesa, todos eles apresentados separadamente. O componente Língua Portuguesa é aquele que abre os materiais e seus conteúdos são organizados em quatro bimestres, cada um com dois blocos. Cabe destacar que, em relação ao propósito deles e ao modo como apresentam as informações ao longo das páginas, esses materiais se assemelham muito a aqueles produzidos antes de 2021 pela SME-RJ, a saber, os recursos que eram chamados de *Cadernos Pedagógicos*, que foram distribuídos aos alunos até 2018, e o *Material Didático Carioca*, utilizado nas escolas entre 2019 e 2020.

Por sua vez, aqueles materiais que chamamos de *Trilhas de Recomposição da Aprendizagem* estão relacionados somente aos componentes Língua Portuguesa e Matemática, sendo constituídos por 32 sequências didáticas de cada disciplina. As trilhas – como são chamadas as sequências – são aplicadas de forma semanal ao longo de um período determinado pela SME-RJ. Em 2025, conforme orientação da

SME-RJ, deveriam ser trabalhadas entre 17/02 e 24/10¹¹. Levando em consideração o calendário desse ano letivo¹², é possível dizer que 10 trilhas foram realizadas no 1º e no 2º bimestre (da 1ª à 10ª e da 11ª à 20ª), 9 trilhas foram trabalhadas no 3º bimestre (da 21ª à 29ª), e que só 3 foram aplicadas no 4º bimestre (da 30ª à 32ª). Distribuídos pela primeira vez no ano de 2023, esses materiais didáticos têm como objetivo reforçar o desenvolvimento por parte dos estudantes das habilidades que, consideradas essenciais à etapa da escolarização em que se encontram, já foram trabalhadas anteriormente no *Material Rioeduca*. Fica evidente, portanto, que esses dois recursos se complementam e devem ser trabalhados de forma conjunta.

Esses dois materiais didáticos produzidos e distribuídos pela SME-RJ são constituídos basicamente por textos diversos, em especial literários e jornalísticos, integral ou parcialmente reproduzidos, e por uma porção de exercícios de diferentes tipos (de recuperação de informação, de múltipla escolha, de reflexão, de produção textual etc.). Além disso, são compostos por balões, que correspondem a “falas” das personagens que ilustram os materiais sobre aquilo que será abordado em cada parte deles, e por *boxes*, que apresentam pequenos textos – autorais ou adaptados de outras fontes – a respeito de, por exemplo, um gênero textual, um(a) autor(a) ou um assunto que está sendo trabalhado. No início de cada sequência didática das *Trilhas de Recomposição da Aprendizagem*, também, há um trecho introdutório que dá uma breve explicação sobre aquela habilidade que será desenvolvida.

Como os materiais didáticos da SME-RJ são elaborados de forma integral por profissionais de educação da própria rede municipal, os conteúdos que integram o componente Língua Portuguesa nesses recursos pedagógicos ficam a cargo de um pequeno grupo de professores – uma única pessoa costuma ser responsável pela elaboração dessa parte de cada material – que têm formação em Letras e ministram a disciplina em escolas do município. Não temos informações, todavia, sobre tais materiais serem elaborados de maneira a atender critérios pré-estabelecidos e/ou passarem por algum processo de avaliação de qualidade. Tudo o que se pode saber é que esses recursos devem desenvolver habilidades que fazem parte do currículo

¹¹ A informação foi encontrada no documento intitulado Circular E/SUBE/CEF Nº 03/2025, de 15 de abril de 2025. O fato de o número de semanas em que devem ser trabalhadas ser efetivamente maior que o número de trilhas – embora sejam 32 trilhas, o período determinado pela SME-RJ corresponde a 34 semanas – é explicado pelos estudantes terem “perdido” três dias de aula em duas semanas diferentes (aquelas que começaram em 03/03 e 21/04) por conta de feriados e/ou pontos facultativos, o que pode ter impossibilitado a aplicação regular das sequências em algumas turmas da rede.

¹² O calendário escolar do Ensino Fundamental estabelecido pela SME-RJ para o ano letivo de 2025 está disponível no documento identificado como Resolução SME Nº 508, de 08 maio de 2025.

da rede de Língua Portuguesa e que eles são revisados técnica e ortograficamente por outros professores – em geral, dois ou três – que também atuam no município.

O documento que indica as habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos alunos em cada ano de escolaridade no que diz respeito ao componente curricular Língua Portuguesa está em vigor desde 2020 e diz-se em consonância com a Base Nacional Comum Curricular. Esse documento assume a concepção de língua como um fenômeno social variável e dinâmico, e afirma que o ensino de língua portuguesa tem por objetivo “construir” a competência comunicativa dos estudantes. Dentre as habilidades que aponta como necessárias de serem desenvolvidas por alunos do 6º ao 9º ano, um número considerável está relacionado à variação linguística e a temas sociolinguísticos. No quadro 3, nós listamos algumas dessas habilidades que são recorrentes nos currículos dos anos finais do Ensino Fundamental. Assim sendo, é esperado – ou melhor, é preciso – que a variação linguística seja abordada naqueles materiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Quadro 3 – Habilidades do currículo da rede municipal relacionadas à variação linguística

Habilidades	ANO ESCOLAR			
	6º	7º	8º	9º
Reconhecer e valorizar as variações linguísticas nos textos lidos.	X	X	X	X
Perceber a adequação da linguagem (formal e informal) à finalidade da mensagem, principalmente nos meios digitais.	X	X	X	X
Utilizar a linguagem adequada à situação de interação, reconhecendo os contextos de uso dos diferentes registros, respeitando a variante de seus interlocutores e reconhecendo o conceito de variante padrão.		X	X	X
Rejeitar qualquer atitude discriminatória a modos de falar, atuando de forma colaborativa em conversas.		X	X	X

Fonte: Rio de Janeiro (2020)

Levando em conta a natureza deste trabalho (uma monografia), ficou claro que não seria possível analisar aqui a forma como a variação linguística é tratada em todos os materiais didáticos da SME-RJ distribuídos aos estudantes da rede. Dessa forma, primeiro resolvemos não analisar os recursos destinados às turmas da EJA, por D’Angelo Júnior (2024) já ter investigado há pouco tempo a maneira como abordam o tema. Depois, decidimos deixar de fora da presente análise os materiais que têm por público-alvo turmas do 1º ao 5º ano, por serem elaborados por docentes que têm formação em Pedagogia e, muito provavelmente, não tiveram contato em

suas trajetórias acadêmicas com os estudos variacionistas, que já integram – ainda que timidamente – os currículos dos cursos de Letras. Assim sendo, nós buscamos verificar a maneira como o saber sociolinguístico do qual licenciados em Letras dispõem – supostamente! – vem sendo aplicado ao ensino de língua materna. Ficou estabelecido, enfim, que nesta pesquisa analisaremos o tratamento da variação nos *Materiais Rioeduca* e nas *Trilhas de Recomposição da Aprendizagem* que a SME-RJ distribuiu no ano letivo de 2025 aos alunos inscritos em turmas do 6º ao 9º ano.

3.2. Questões a serem respondidas

Tendo como inspiração as perguntas propostas por Bagno (2007) e por Lima (2023) para a avaliação da abordagem da variação linguística em livros didáticos, elaboramos dez questões que servirão de norte em nossa análise do tratamento da variação e de temas relacionados nos materiais didáticos da SME-RJ que tomamos como objetos de pesquisa. Com essa análise, desejamos saber se esses materiais estão em sintonia com propostas surgidas no âmbito da sociolinguística educacional para a construção de uma pedagogia da variação linguística. No quadro abaixo, nós listamos as dez questões que buscamos responder no presente trabalho.

Quadro 4 – Questões a serem respondidas na análise dos materiais didáticos

1) Como os materiais concebem a língua/a variação linguística?
2) Que tipos de variação na dimensão interna os materiais abordam?
3) Que tipos de variação na dimensão externa os materiais abordam?
4) Os materiais didáticos ensinam que normas linguísticas?
5) Os materiais se baseiam na noção de correção ou de adequação?
6) O fato de o Brasil ser um país multilíngue é lembrado nos materiais?
7) Os materiais tratam do preconceito linguístico e valorizam os diferentes modos de falar?
8) A abordagem da variação linguística e de tudo que ela envolve é constante nos materiais?
9) A terminologia adotada nos materiais está de acordo com a literatura e é acessível ao público?
10) Os exemplos concretos de variação apresentados pelos materiais didáticos estão adequados à nossa realidade linguística e aparecem em textos autênticos?

Fonte: Elaboração própria

Com a primeira pergunta, busca-se saber se os materiais concebem a língua como um fenômeno intrinsecamente variável e sujeito a mudanças, ou se veem a variação linguística com maus olhos e entendem que ela representa uma ameaça à pretensa homogeneidade da língua. A segunda e a terceira pergunta, por sua vez, procuram descobrir se, como na maioria dos materiais que temos à disposição, a abordagem da variação linguística fica limitada à menção de palavras, expressões e sotaques que são característicos de áreas rurais ou de outras regiões do país.

Em relação à quarta pergunta, desejamos saber se os materiais apresentam aos estudantes as diferentes normas linguísticas e possibilitam a aprendizagem das variantes linguísticas que são definidoras das variedades prestigiadas da língua, ou então se tomam a norma-padrão como único objeto legítimo de estudo. Já com a quinta questão, buscamos entender se deixam de lado a ideia de que existe “erro” em língua, substituindo a noção de correção linguística por aquela de adequação linguística e informando que existem expectativas sociais relacionadas aos usos que fazemos da língua em diferentes eventos de comunicação, ou se insistem que as formas que não seguem as prescrições das gramáticas devem ser “corrigidas”.

A sexta questão tem por objetivo verificar se, ao lembrar da existência de outras línguas que são faladas em território nacional, os materiais didáticos desafiam o mito que faz tantas pessoas acreditarem que o Brasil é um país monolíngue. A sétima questão busca saber se, no esforço de promover o respeito aos diferentes modos de se expressar, os materiais levam os alunos a interagir tanto com as variedades populares do português quanto com as outras línguas aqui faladas e a valorizá-las, e também a pensar sobre aquele preconceito que recai sobre elas.

A oitava questão está relacionada ao nosso interesse em saber se os alunos têm contato, por conta dos recursos pedagógicos da SME-RJ que recebem, com a variação linguística e tudo que ela envolve ao longo de todo o ano letivo, ou se o tratamento dessas questões nos materiais – que, como vimos, têm seus conteúdos trabalhados em diferentes bimestres – fica restrita a alguma(s) de suas partes.

Com a nona questão, procuramos saber se a terminologia empregada pelos materiais didáticos no tratamento de questões sociolinguísticas, além de estar de acordo com aquela que encontramos naqueles trabalhos da área que nos servem de referência, pode ser compreendida sem grandes dificuldades pelos estudantes.

Finalmente, nosso objetivo com a última pergunta é entender se as variantes que os materiais apresentam como exemplos concretos de variação aparecem em

textos autênticos¹³ – isto é, que correspondem a usos linguísticos efetivamente feitos por falantes de uma variedade social e/ou regional específica em situações reais de comunicação – e são representativas, tendo em mente a nossa realidade linguística, da variedade, do registro e/ou da modalidade a que os materiais as relacionam.

3.3. Estabelecimento do *corpus*

Para que nós pudéssemos direcionar nossos esforços e fazer uma análise detalhada do tratamento da variação linguística e de temas a ela relacionados nos materiais por nós selecionados, julgamos ser necessária a montagem de um *corpus* com todos os textos, exercícios, balões, *boxes* e trechos introdutórios dos materiais que nos ajudassem a responder às dez questões que nós elaboramos. Com esse objetivo, realizamos uma leitura atenta de cada um dos materiais e, sempre que nos deparamos com um texto, exercício, balão, *box* ou trecho que nós consideramos relevante para a nossa análise, fizemos uma captura de tela dessa parte do material e, tornando-a um dado a ser analisado, atribuímos a ela um código de identificação, que nos informa o tipo, o público-alvo e a página do material em que nós podemos encontrá-la¹⁴. Ao todo, foram levantados 84 dados para compor o nosso *corpus*.

Além desse levantamento de dados, entendemos ser necessárias outras duas coisas: a primeira, fazer um mapeamento do ano escolar a que se destina o material onde cada dado aparece e do bimestre do ano letivo em que ele é trabalhado, a fim de podermos indicar em nossa resposta à oitava questão o quão frequente é o contato dos estudantes com a variação linguística e os temas relacionados a ela nos materiais didáticos; a segunda, identificar os dados de acordo com as questões que

¹³ Por textos autênticos, pode-se entender coisas bem diferentes. Em Guimarães (2024), trabalho que investiga a abordagem da realização variável do objeto direto anafórico de 3ª pessoa em materiais didáticos usados no ensino de português para estrangeiros, por exemplo, é considerado autêntico todo e qualquer texto que não tenha sido elaborado com propósitos didáticos e corresponda a uma produção de e para falantes nativos da língua. Na presente pesquisa, no entanto, nós assumimos a concepção de autenticidade apresentada em Bagno (2007), da qual já tratamos na seção 2.2.4.

¹⁴ Os códigos de identificação atribuídos aos dados são compostos por oito caracteres. O primeiro caractere do código, que pode ser “R” ou “T”, indica o tipo do material em que o dado foi encontrado – isto é, no Material Rioeduca (R) ou nas Trilhas (T). O segundo caractere assume a forma de um número entre 6 e 9, apontando a que segmento do Ensino Fundamental se destina aquele material (6º, 7º, 8º ou 9º ano). O terceiro caractere, “P”, corresponde a “página”, enquanto os três caracteres seguintes indicam a página precisa em que o dado se encontra (ex: 018 para p. 18; 110 para p. 110). “D”, significando “dado”, representa o penúltimo caractere. O último caractere, sempre um número, serve para o caso de mais de um dado ter sido levantado na mesma página de um material: se tivermos encontrado só um dado nela, esse número será 1; se mais dados tiverem sido levantados, os números atribuídos (1, 2, 3...) respeitam a ordem em que os dados aparecem na página.

nos ajudam a responder, de modo que, na elaboração de nossa resposta a cada uma delas, nós possamos considerar somente aqueles dados que são pertinentes. Seguindo essas diretrizes, elaboramos a ficha 1, que nos permitiu indicar tanto a série escolar a que se destina o material em que um dado se encontra e o bimestre do ano em que os alunos têm contato com ele quanto o(s) assunto(s) de que o dado trata. As letras ao lado de cada assunto indicam as perguntas que devíamos responder em uma outra ficha, sobre a qual falaremos na próxima seção.

Figura 3 – Ficha elaborada para mapear e organizar os dados

FICHA 1 – MAPEAMENTO E CATEGORIZAÇÃO DE DADO	
Código de identificação do dado:	
Material em que aparece se destina a alunos do: () 6º ano / () 7º ano / () 8º ano / () 9º ano	
Bimestre em que é trabalhado: () 1º bimestre / () 2º bimestre / () 3º bimestre / () 4º bimestre	
O dado trata de que assunto(s)?	
() Variação linguística → a, c, d	() Adequação linguística → a
() Mudança linguística	() Pluralidade linguística → f
() Norma linguística → a, e	() Preconceito linguístico → a

Fonte: Elaboração própria

Os assuntos elencados na ficha 1 são os seguintes: variação linguística, mudança linguística, norma linguística, adequação linguística, pluralidade linguística e preconceito linguístico. Elencamos tais assuntos por considerarmos que cada um deles aponta para um tema em foco em alguma(s) das questões (do quadro 4) a que buscamos responder nesta pesquisa. Abaixo, indicamos a(s) questão/questões que os dados que foram categorizados de uma dada forma nos ajudam a responder.

Quadro 5 – Relação entre assuntos elencados e questões

CATEGORIAS	QUESTÕES
Variação linguística	1, 2 e 3
Mudança linguística	1
Norma linguística	4
Adequação linguística	5
Pluralidade linguística	6 e 7
Preconceito linguístico	7

Fonte: Elaboração própria

A fim de caracterizarmos de forma mais clara como se deu o processo de preenchimento dessa primeira ficha, tomemos como exemplo o trecho introdutório apresentado na figura 4, que corresponde a um dos dados que fazem parte do nosso *corpus*. A esse dado, atribuímos o código de identificação T9P112D1.

Figura 4 – Dado T9P112D1

Estudante, reconhecer as variedades da língua envolve compreender que ela não é uniforme e que existem diferentes formas de falar uma mesma língua, dependendo de fatores como região, classe social, idade e contexto de comunicação. A norma-padrão, por outro lado, é uma variedade da língua que é ensinada nas escolas, usada na mídia e nos textos escritos. Embora seja importante, a norma-padrão não deve ser vista como a única variedade “correta” da língua, pois as outras variedades são igualmente legítimas em seus respectivos contextos.

Fonte: Rio de Janeiro (2025h, p. 112)

Abaixo, é possível ver como a ficha de mapeamento e categorização do dado T9P112D1 foi preenchida. Pelo seu código, pudemos saber que ele foi encontrado num material que se destina ao 9º ano e, contando com o auxílio do sumário desse recurso didático, identificamos que a página em que os alunos têm contato com esse dado é parte de uma trilha aplicada no 3º bimestre. Assinalamos que “Variação linguística”, “Norma linguística” e “Adequação linguística” são assuntos tratados no dado, pois nele temos: a concepção de língua/variação assumida pelo material; uma listagem de fatores que fazem a língua variar; uma conceituação de norma-padrão; e a ideia de que cada variedade linguística deve ser usada em um certo contexto.

Figura 5 – Ficha de mapeamento e categorização do dado TP112D1

FICHA 1 – MAPEAMENTO E CATEGORIZAÇÃO DE DADO	
Código de identificação do dado: T9P112D1	
Material em que aparece se destina a alunos do: () 6º ano / () 7º ano / () 8º ano / (X) 9º ano	
Bimestre em que é trabalhado: () 1º bimestre / () 2º bimestre / (X) 3º bimestre / () 4º bimestre	
O dado trata de que assunto(s)?	
(X) Variação linguística → a, c, d	(X) Adequação linguística → a
() Mudança linguística	() Pluralidade linguística → f
(X) Norma linguística → a, e	() Preconceito linguístico → a

Fonte: Elaboração própria

3.4. Ficha de leitura dos dados

A ficha que apresentamos a seguir, inspirada naquela que González (2013) utiliza em sua pesquisa para avaliar a forma como cada livro didático que selecionou trata da variação linguística, tem por propósito nos permitir “ler” com mais atenção a maneira como os dados que compõem o nosso *corpus* abordam os assuntos pelos quais nós nos interessamos, de algum modo, nesta pesquisa. Foi essa ficha também que nos auxiliou a julgar a adequação, como comentamos mais adiante, tanto da terminologia adotada nos materiais quanto dos textos em que são apresentados os exemplos concretos de variação dos quais esses recursos se propõem a tratar.

Figura 6 – Ficha elaborada para analisar individualmente os dados

FICHA 2 – LEITURA DE DADO	
Código de identificação do dado:	
a) O dado apresenta variante(s) linguística(s) de fenômeno(s) em variação? () Sim → b, c () Não	b) Que fenômeno(s) é/são representado(s)?
c) O dado menciona e/ou exemplifica que tipo(s) de variação na dimensão interna da língua? () Lexical () Sintática () Fonológica () Morfossintática () Morfológica () N/A	d) O dado menciona e/ou exemplifica que tipo(s) de variação na dimensão externa da língua? () Diatópica () Diamésica () Diastrática () N/A () Diafásica
e) O dado menciona que norma(s)? () Norma-padrão () Norma culta () Norma popular	f) O dado menciona que tipo(s) de línguas? () Indígenas () Afro-brasileiras () De imigração () N/A () De sinais
OBSERVAÇÕES SOBRE O DADO: 	

Fonte: Elaboração própria

A pergunta *a*, que buscou saber se o dado em questão traz formas linguísticas em variação, devia ser respondida caso tivéssemos assinalado na ficha anterior que ele trata de “Variação linguística”, “Norma linguística”, “Adequação linguística” e/ou “Preconceito linguístico”. Isso se dá pelo fato de os dados poderem

abordar esses assuntos a partir de exemplos concretos – eles podem, por exemplo, relacionar uma variante a uma norma específica, associar um modo de dizer algo a um certo contexto de interação ou, ainda, indicar formas sobre as quais recaem avaliações negativas. Caso a alternativa “Sim” fosse assinalada, devia-se prosseguir para a pergunta *b*, que nos pedia para dizer o(s) fenômeno(s) a que a(s) forma(s) que o dado apresenta está/estão relacionada(s), e também para a pergunta *c*, em que devíamos indicar o nível linguístico em que tal/tais fenômeno(s) ocorre(m).

Para os dados que tratam do assunto “Variação linguística”, além da pergunta *a*, devíamos responder também às perguntas *c* e *d*. Mesmo que um desses dados não apresente exemplos concretos de variação, é preciso responder à pergunta *c*, pois ele pode, por exemplo, mencionar o fato de existirem palavras e expressões que têm um mesmo sentido ou lembrar sobre os diferentes sotaques. Caso não houvesse nem mesmo menção nesse sentido aos tipos de variação na dimensão interna, devia-se marcar a alternativa “N/A” (não se aplica). Já a pergunta *d* buscou saber se o dado menciona algum fator extralinguístico que faz a língua variar e/ou associa uma variante a algum condicionador da dimensão externa da língua. Caso o dado não aborde de maneira alguma esses tipos de variação, assinalamos “N/A”.

A pergunta *e* devia ser respondida caso o dado em análise tratasse do assunto “Norma linguística”. A partir dela, buscou-se saber a qual/quais norma(s) o dado faz referência. Respondemos à pergunta *f*, enfim, no caso de termos apontado que o dado em questão trata de “Pluralidade linguística”. Aqui, queríamos saber a que tipo(s) de línguas que convivem com o português no Brasil o dado faz menção. Se ele não fizer referência direta a nenhum outro idioma nosso, assinalamos “N/A”.

Ao final da ficha, há um campo para observações a respeito dos dados, que devia ser preenchido na análise de todos eles, independentemente da forma como foram categorizados. Esse campo serviu, principalmente, para avaliarmos o uso e a definição de conceitos variacionistas nos materiais, a fim de podermos responder em nossa análise à questão sobre a terminologia adotada, e também para sabermos se as variantes linguísticas que os dados apresentam correspondem a empregos reais da língua e são representativos da manifestação linguística que os materiais buscam retratar, de modo que pudéssemos responder à questão “Os exemplos concretos de variação apresentados pelos materiais didáticos estão adequados à nossa realidade linguística e aparecem em textos autênticos?”. O espaço, é claro, serviu também

para que destacássemos aspectos – positivos e/ou negativos – que particularizam cada dado e que nós julgamos ser relevantes para a nossa análise.

Observemos, então, como essa segunda ficha foi preenchida na análise do trecho introdutório a que demos o código de identificação T9P112D1, dado que foi apresentado na figura 4 e que nós já mapeamos e categorizamos anteriormente.

Figura 7 – Ficha de leitura do dado T9P112D1

FICHA 2 – LEITURA DE DADO	
Código de identificação do dado: T9P112D1	
a) O dado apresenta variante(s) linguística(s) de fenômeno(s) em variação? () Sim → b, c (X) Não	b) Que fenômeno(s) é/são representado(s)?
c) O dado menciona e/ou exemplifica que tipo(s) de variação na dimensão interna da língua? () Lexical () Sintática () Fonológica () Morfossintática () Morfológica (X) N/A	d) O dado menciona e/ou exemplifica que tipo(s) de variação na dimensão externa da língua? (X) Diatópica () Diamésica (X) Diastrática () N/A (X) Diafásica
e) O dado menciona que norma(s)? (X) Norma-padrão () Norma culta () Norma popular	f) O dado menciona que tipo(s) de línguas? () Indígenas () Afro-brasileiras () De imigração () N/A () De sinais
OBSERVAÇÕES SOBRE O DADO: O dado acerta em dizer que a norma-padrão é a norma que costuma ser ensinada nas escolas, mas falha ao tratá-la como uma variedade real da língua e indicar que é a norma empregada “na mídia e em textos escritos”. Apesar de admitir que a norma-padrão não é a única forma válida “de uso” da língua e reconhecer que, em se tratando de língua, não há “certo” e “errado”, leva a pensar que as variedades só são “legítimas” quando usadas nas situações em que são consideradas mais adequadas.	

Fonte: Elaboração própria

Por termos assinalado as opções “Variação linguística”, “Norma linguística” e “Adequação linguística” na ficha anterior, tivemos que responder às perguntas a, c, d e e da segunda ficha. Na pergunta a, marcamos a alternativa “Não” porque o dado em análise não apresenta formas linguísticas alternantes; por esse motivo, ainda, não tivemos que prosseguir à pergunta b. Na pergunta c, foi assinalada a opção “N/A”, já que, além de não trazer variantes linguísticas como exemplo, o dado não faz menção alguma a tipos de variação na dimensão interna da língua. Por sua vez,

na pergunta *d*, assinalamos as opções “Diatópica”, “Diastrática” e “Diafásica”, visto que o dado menciona que “região, classe social, idade e contexto de comunicação” são fatores que fazem a língua variar. Já na pergunta *e*, nós marcamos somente a alternativa “Norma-padrão”, uma vez que essa é a única norma linguística que o trecho aborda. Já no campo para observações, criticamos a maneira como o dado concebe a norma-padrão e o seu entendimento da questão da adequação.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Apresentamos, neste capítulo, a análise e a discussão acerca do tratamento da variação linguística e de temas relacionados a ela nos materiais didáticos distribuídos no ano letivo de 2025 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro aos estudantes da rede inscritos em turmas regulares do 6º ao 9º ano.

A princípio, nós tínhamos a intenção de analisar separadamente os recursos pedagógicos destinados a cada série escolar – já não pretendíamos analisar os dois materiais distribuídos a alunos de uma mesma etapa escolar de forma individual por entendermos que, sendo complementares, dão tratamento homogêneo às questões pelas quais nos interessamos. Comparando a maneira como foram preenchidas as fichas de dados relacionados a um mesmo assunto, no entanto, pudemos perceber que as diferenças no tratamento conferido pelos recursos dos diferentes anos de escolarização à variação linguística e aos temas correlatos são mais quantitativas do que qualitativas. A fim de tornar a análise que oferecemos menos repetitiva, então, decidimos responder às questões listadas na seção 3.2 levando em consideração o modo como os materiais didáticos da SME-RJ tomados como objetos de pesquisa abordam, como uma coleção, aqueles assuntos que discutimos neste trabalho.

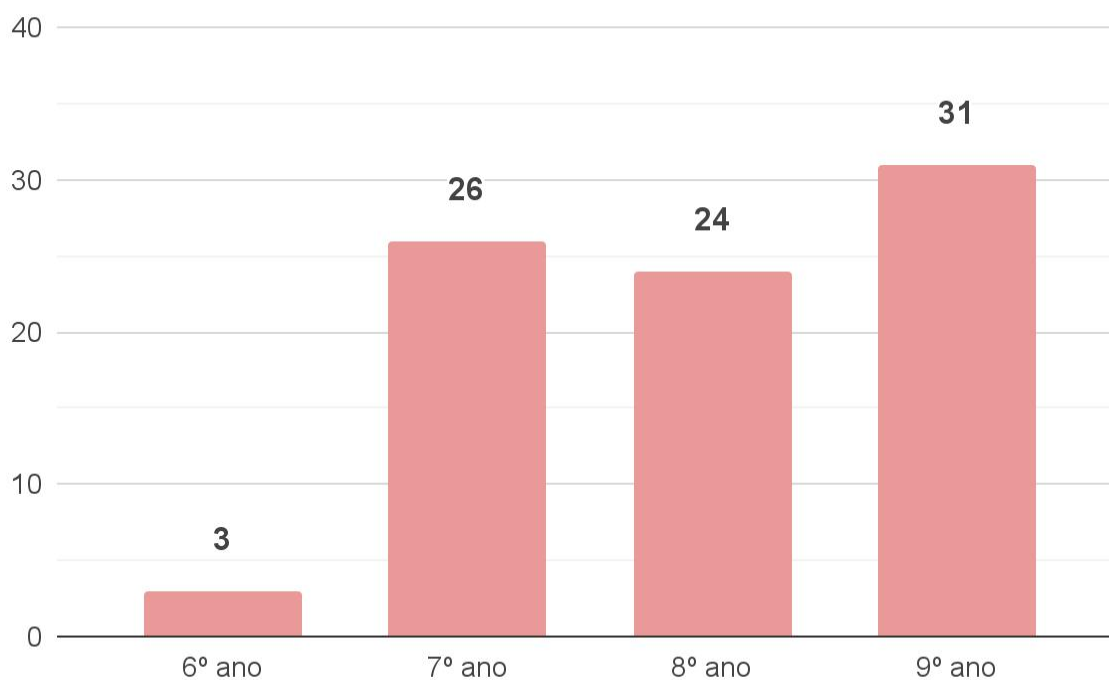
Antes de prosseguirmos às respostas das questões, vejamos resumidamente de que forma os dados que levantamos foram mapeados e categorizados. Ao todo, nosso *corpus* é composto por 84 dados¹⁵. Como vemos no gráfico 1, os materiais em que mais foram encontrados são aqueles destinados aos alunos inscritos em turmas do 9º ano; neles, levantamos 31 dados. Já nos recursos didáticos voltados aos alunos do 7º e do 8º ano, encontramos 26 e 24 dados, respectivamente. Só 3 dados foram encontrados nos materiais que têm por público-alvo discentes do 6º ano.

Dentre os assuntos que elencamos na ficha de mapeamento e categorização, o que é mais tratado nos materiais que analisamos é, conforme mostra o gráfico 2, a variação linguística: dos 84 dados que compõem o nosso *corpus*, 42 tratam do tema. A quantidade de dados que fazem referência à pluralidade linguística (19 dados), à adequação linguística (16 dados) e à norma linguística (14 dados) é considerável.

¹⁵ No quadro em apêndice, listamos todos os textos, exercícios, balões, boxes e trechos introdutórios que analisamos na pesquisa. Nele, identificamos o tipo, o público-alvo e a página do material em que cada dado pode ser encontrado, e também indicamos a que assunto(s) foram relacionados na ficha 1.

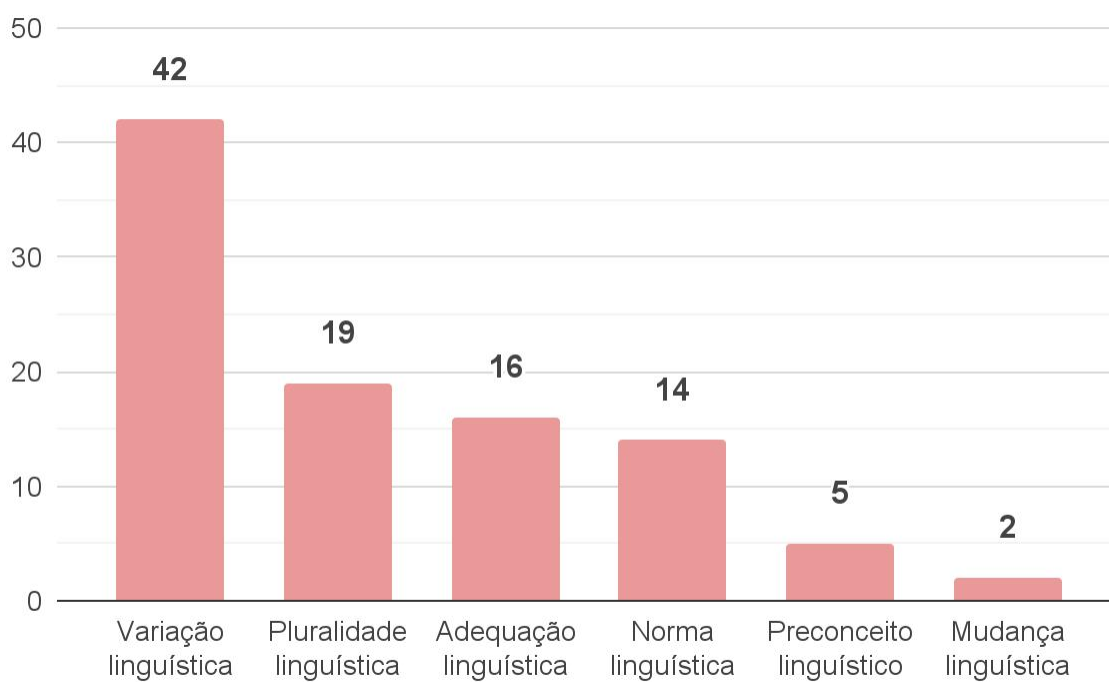
Por sua vez, preconceito linguístico (5 dados) e mudança linguística (2 dados) são os assuntos menos tratados pelos dados que constituem o *corpus* montado.

Gráfico 1 – Quantidade de dados levantados nos materiais de cada série



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 2 – Quantidade de dados do *corpus* relacionados a cada assunto



Fonte: Elaboração própria

A seguir, reproduzimos as oito primeiras questões que listamos e, depois de cada questão, oferecemos nossa resposta a ela (no âmbito de uma seção específica do presente capítulo). Para sustentar nossa análise, trazemos, em cada resposta, tanto dados que são representativos da forma como os materiais didáticos da SME-RJ costumam tratar daquele tema que nós estamos enfocando quanto dados levantados nos materiais de uma determinada série que os distinguem dos demais. As duas últimas questões, a respeito da terminologia empregada e da adequação e autenticidade dos exemplos concretos de variação que são oferecidos pelos materiais, serão respondidas em forma de comentários ao longo das respostas às demais questões, tendo em vista os dados que apresentamos. Uma conclusão mais sistematizada e assertiva em relação a essas questões é dada no próximo capítulo.

4.1. Como os materiais concebem a língua/a variação linguística?

A quantidade de dados que levantamos e associamos à categoria variação linguística já nos informa que o tratamento desse fenômeno nos materiais didáticos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro não é deixado de lado. À exceção daqueles destinados aos alunos do 6º ano, os materiais didáticos de todas as séries trazem pelo menos uma explicação que deixa bem claro que eles concebem a variabilidade não como um “desvio” ou um “acidente”, e sim como uma propriedade que é inerente à língua. Assim, é destacado o fato de que é impossível pensar em língua sem levar em conta, necessariamente, a variação linguística.

Nós reproduzimos, no quadro a seguir, trechos encontrados nesses recursos pedagógicos que informam aos estudantes sobre o fato de a nossa língua não ser uma entidade homogênea, visto que é composta por um conjunto de variedades linguísticas, e poder ser utilizada de diferentes maneiras, tanto na modalidade falada quanto na modalidade escrita. Nesses trechos, verificamos também que os materiais didáticos empregam de maneira adequada e acessível o conceito variacionista de variedade para fazer referência aos diferentes modos de realização da língua.

Quadro 6 – Concepções de língua/de variação linguística nos materiais de cada série

7º ano	“A Língua Portuguesa não é sempre a mesma. As variações no modo de falar ou escrever que uma língua apresenta [...] são chamadas de variedades linguísticas.” (Rio de Janeiro, 2025b, p. 84)
--------	--

8º ano	“A língua é dinâmica e se manifesta com variedades linguísticas diferentes.” (Rio de Janeiro, 2025g, p. 34)
9º ano	“Estudante, reconhecer as variedades da língua envolve compreender que ela não é uniforme e que existem diferentes formas de falar uma mesma língua [...]” (Rio de Janeiro, 2025h, p. 112)

Fonte: Elaboração própria

Os materiais destinados aos estudantes do 8º ano são os que abordam um pouco mais explicitamente essa concepção de língua como um fenômeno variável. Em um desses materiais, encontramos o *box* abaixo, que nos chamou atenção por se tratar de um excerto retirado de Bagno (2015). Nele, o linguista compara de forma bastante didática gatos de diversos tipos às variedades que constituem a língua portuguesa a fim de mostrar aos leitores que, embora apresentem diferenças significativas entre elas, todas são igualmente complexas e funcionais. O fato de esse excerto ter sido selecionado e reproduzido no material didático demonstra que houve alguma preocupação em tratar da variação linguística de forma adequada, em conformidade com obras e trabalhos de autoria de sociolinguistas variacionistas.

Figura 8 – Box que apresenta a língua portuguesa como um conjunto de variedades

Diversidade linguística do Brasil

“O fato de no Brasil o português ser a língua da imensa maioria da população não implica, automaticamente, que esse português seja um bloco compacto, coeso e homogêneo. Na verdade, como costume dizer, o que habitualmente chamamos de português é um grande “balaio de gatos”, onde há gatos dos mais diversos tipos: machos, fêmeas, brancos, pretos, malhados, grandes, pequenos, adultos, idosos, recém-nascidos, gordos, magros, bem-nutridos, famintos etc. Cada um desses “gatos” é uma variedade do português brasileiro, com sua gramática específica, coerente, lógica e funcional.”

Marcos Bagno

Fonte: BAGNO, M. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999. Recurso eletrônico.

Fonte: Rio de Janeiro (2025g, p. 34)

Na página seguinte àquela em que encontramos o *box* reproduzido na figura 8, temos o exercício apresentado a seguir, que é um dos dois dados de nosso *corpus* que trata do fenômeno da mudança linguística. Baseado em um texto literário que intenciona representar a língua portuguesa de outra época – não se trata de um texto autêntico, portanto, levando em consideração a concepção de autenticidade proposta por Bagno (2007) e que nós assumimos no presente trabalho –, pede que os estudantes reflitam sobre algumas palavras consideradas antigas, que não seriam mais de nosso conhecimento. O objetivo desse exercício é conscientizar os

discentes a respeito do fato de que, além de ser variável, o nosso idioma é dinâmico e está sempre sujeito a transformações.

Figura 9 – Exercício que trata da mudança linguística

Item 1. No trecho “[...] subia já a íngreme ladeira pedregosa banhada de sol, e **esfalfado**, **apoplético**, parava a espaços para **resfolegar** e dizer à mulher, em frase entrecortada...”, as palavras destacadas indicam que a Língua Portuguesa

- (A) não sofreu alteração com o tempo.
- (B) tinha um vocabulário maior.
- (C) está em constante transformação.
- (D) incorporou palavras de outras línguas.

Fonte: Rio de Janeiro (2025g, p. 35)

Um outro dado interessante, apresentado na figura 10, foi encontrado em um dos materiais didáticos do 9º ano. Trata-se de um exercício de produção textual em que o(a) estudante deve escrever uma carta como se fosse alguém da sua família. Para tanto, é dito que ele(a) deve empregar em seu texto “marcas linguísticas” que costumam aparecer nos modos como o(a) familiar escolhido(a) faz uso da língua. Nos materiais da SME-RJ, chama-se de marca linguística uma forma da língua que é característica da maneira de se expressar de um grupo de pessoas – corresponde, portanto, ao conceito variacionista de variante linguística. Embora não seja familiar à literatura sociolinguística, nós consideramos que o termo empregado nos materiais facilita o entendimento por parte dos estudantes do que é uma variante. Enfim, em relação ao exercício proposto, fica evidente que seu propósito é fazer com que reflitam sobre a variação linguística com que têm contato no dia a dia e percebam que as pessoas com que convivem não usam a língua todas da mesma maneira.

Figura 10 – Exercício sobre variantes relacionadas ao modo como familiar se expressa



Muito além da Trilha!

Estudante, que tal você se colocar como autor no lugar de outra pessoa? O desafio aqui é escolher um membro de sua família e escrever uma carta endereçada a você como se fosse essa pessoa. Na carta, essa pessoa deve compartilhar algo importante com um membro da família (pode ser uma notícia, um conselho ou um sentimento).

DESAFIO



- Comece com uma saudação, escreva o corpo da carta e finalize com uma despedida.
- Use marcas linguísticas que reflitam a personalidade e o estilo de comunicação do membro da família que você escolheu.
- Pense em como a relação entre os personagens pode influenciar o tom e as palavras usadas na carta.

Fonte: Rio de Janeiro (2025h, p. 111)

Em um dos materiais didáticos do 8º ano, há também um exercício nesse sentido, que nós reproduzimos na figura 11. Nele, é esperado que os alunos selecionem um texto qualquer e identifiquem elementos da língua que revelam a(s) variedade(s) que o(a) autor(a) domina ou busca representar. Fazendo o “desafio”, os estudantes podem perceber quantas formas em variação a língua nos oferece. Esse dado é bem interessante porque pressupõe que terão contato com a variação/com variantes de fenômenos variáveis independentemente do texto que escolherem.

Figura 11 – Exercício de pesquisa sobre variantes linguísticas

Desafio

Em grupos colaborativos, de acordo com as orientações do professor, realizem as seguintes atividades:

1. Escolham um texto com linguagem verbal, a partir de pesquisas em livros impressos ou on-line.
2. Identifiquem as marcas de variedades linguísticas distintas presentes.
3. Destaquem as palavras e expressões linguísticas que caracterizam as variedades linguísticas empregadas pelo autor.
4. Analisem como essas variedades linguísticas evidenciam a relação entre o locutor e o interlocutor.
5. Reflitam sobre como as variedades linguísticas usadas influenciam na comunicação entre os locutores e interlocutores.
6. Compartilhem o resultado das atividades com os demais colegas.

Fonte: Rio de Janeiro (2025g, p. 33)

4.2. Que tipos de variação na dimensão interna os materiais abordam?

Em relação aos tipos de variação na dimensão interna da língua que os materiais didáticos da SME-RJ abordam, constatamos que não se limitam àquelas alternâncias que ocorrem nos níveis lexical e fonológico. Como vemos no quadro a seguir, com exceção daqueles que estão no 6º ano, os alunos de todas as séries têm contato também com a variação morfológica e/ou com a variação sintática.

Quadro 7 – Variações na dimensão interna nos materiais de cada série

Tipos de variação na dimensão interna	ANO ESCOLAR			
	6º	7º	8º	9º
Lexical		X	X	X
Fonológica	X	X	X	X
Morfológica		X		X
Sintática		X	X	X
Morfossintática		X		

Fonte: Elaboração própria

A variação linguística no nível lexical é lembrada nos recursos pedagógicos destinados aos alunos do 7º ao 9º ano. Em geral, é abordada a partir de exercícios que pedem para os estudantes encontrarem em textos, classificarem ou substituírem palavras e expressões relacionadas a diferentes graus de formalidade. No exercício apresentado na figura 12, que foi levantado em um recurso didático do 7º ano, por exemplo, diz-se que “por obséquio” significa o mesmo que “por favor” e é esperado que os discentes associem a expressão à “linguagem” – um termo muito amplo que é empregado, pelo menos no dado em questão, para fazer referência ao que neste trabalho chamamos de registro – formal. A expressão que é enfocada no exercício aparece em um texto literário – não corresponde a um texto autêntico, então. Alguns dados tratam desse tipo de variação na dimensão interna da língua ao fazer menção à existência de “gírias”, “expressões” e “vocabulário” relacionados a certos grupos. Em um dos recursos do 9º ano, levantamos também um dado que lembra de coisas que são chamadas de maneiras diferentes por brasileiros e por portugueses.

Figura 12 – Exercício sobre variação lexical

7. Releia: “– O Valdemar, **por obséquio**.”
A expressão destacada tem o mesmo sentido de “por favor” e está escrita na linguagem
(A) formal. (B) informal. (C) técnica. (D) científica.

Fonte: Rio de Janeiro (2025b, p. 68)

Nos materiais didáticos de todas as séries escolares, a variação linguística no nível fonológico é praticamente abordada a partir de exemplos concretos que nos mostram o apagamento de fones de sequências sonoras. No exercício da figura 13, encontrado em um dos materiais do 9º ano, por exemplo, é enfocada a realização do advérbio “não” como a forma reduzida [nũ]. Essa expressão aparece em uma tirinha do Chico Bento – não se trata, de novo, de um texto autêntico – e é relacionada no exercício à “linguagem” – termo usado para se referir outra vez ao que chamamos de registro – “coloquial” – expressão que é utilizada como sinônimo de “informal”, inclusive na literatura especializada. A outra realização possível seria [nãw], sem o apagamento da vogal. Apesar de também figurarem no texto, aparentemente para retratar o falar do grupo a que Chico Bento pertence, a epêntese da semivogal [j] antes do fonema /S/ em sílaba tônica final (em “faiz”) – embora o texto faça parecer ser característica de uma variedade rural, essa inserção da semivogal é parte

integrante do modo de se expressar de grande parcela da população¹⁶, ocorrendo inclusive no falar carioca – e o rotacismo (por causa do “arguma”), tais fenômenos não são, infelizmente, enfocados no exercício. Há também dados que tratam desse tipo de variação na dimensão interna da língua fazendo referência aos “sotaques”.

Figura 13 – Exercício sobre variação fonológica



Item 3. A linguagem utilizada no trecho “Num fica aí parado!” é

- (A) científica.
- (B) coloquial.
- (C) formal.
- (D) técnica.

Fonte: Adaptado de Rio de Janeiro (2025h, p. 113)

Em relação à variação morfológica, foram encontrados, naqueles materiais destinados aos estudantes do 7º ano e do 9º ano, dados que basicamente trazem exemplos de alternâncias relacionadas ao uso de pronomes e às formas dos verbos. No exercício reproduzido na figura 14, que é parte de um dos materiais do 9º ano, por exemplo, os alunos devem indicar os “elementos”¹⁷ – termo acessível, comum à literatura, usado para se referir a formas variantes – presentes numa frase de um cartaz publicitário – um texto autêntico, pois corresponde a um uso real da língua nessa situação, e que, embora escrito, pertence a um gênero que, com frequência, busca se aproximar da língua falada no dia a dia – que seriam representativos da “linguagem” informal. As variantes que eles devem identificar são “vem”, que está relacionada à realização do imperativo de segunda pessoa do singular (como uma

¹⁶ A respeito dessa forma linguística em variação, que ele considera ser um traço do “vernáculo geral brasileiro”, comenta Bagno (2007, p. 147): “Essa ditongação [da vogal tônica final seguida de /s/] é generalizada no português brasileiro, só não ocorre em algumas variedades do Sudeste-Sul”.

¹⁷ Apesar de o exercício pedir para os estudantes indicarem o elemento – no singular – relacionado à informalidade, lia-se no material do(a) professor(a) que foi distribuído em 2024: “Destaca-se, aqui, a expressão ‘a gente’. Todavia a forma verbal ‘vem’ com valor imperativo também é típica da linguagem coloquial/informal” (Rio de Janeiro, 2024, p. 43). Não tivemos acesso ao material que receberam em 2025. A observação feita é válida, pois, como indica Scherre (2007), em algumas regiões (a cidade do Rio de Janeiro é uma delas), eventos de fala menos formais tendem a favorecer o emprego de forma verbal indicativa (como “vem”) para expressão do imperativo.

forma verbal subjuntiva ou indicativa), e a “a gente”, que é uma das possibilidades de expressão pronominal da primeira pessoa do plural (a variante “nós” é a outra).

Figura 14 – Exercício sobre variações morfológicas

8. Considere a frase “Vem com a gente empatar esse jogo!” para responder às questões abaixo.

d) Que elemento da sentença representa uma construção típica da linguagem coloquial/informal?

Fonte: Adaptado de Rio de Janeiro (2025d, p. 46)

Já em um dos materiais do 7º ano, encontramos o exercício apresentado na figura 15, que pede que os estudantes e o(a) professor(a) conversem sobre duas frases que se distinguem uma da outra pelas formas linguísticas que foram usadas para expressar o tempo verbal pretérito mais-que-perfeito. Na primeira frase, retirada de um conto – não é, portanto, um texto autêntico – que os alunos já leram, foram empregadas formas verbais sintéticas; na segunda, uma reescrita da primeira – também é, então, um texto não autêntico, inventado –, usam-se formas analíticas. No mesmo material, encontramos um *box* que, de modo semelhante, lembra que o aspecto contínuo dos verbos é expresso de maneira morfológicamente diferente no português falado no Brasil (gerúndio) e em Portugal (infinitivo preposicionado).

Figura 15 – Exercício sobre variação morfológica

1. Leia o fragmento do texto e as reescritas, a seguir.

Converse com seu professor ou sua professora sobre o tempo verbal dos verbos e locuções verbais destacadas e seus usos. Anote as conclusões em seu caderno.

“ Pensou que tudo **começara** porque **tratara** mal o seu cão.”

Pensou que tudo **tinha começado** porque **tinha tratado** mal o seu cão.

Fonte: Adaptado de Rio de Janeiro (2025b, p. 73-74)

O único dado do nosso *corpus* que trata de alternâncias morfológicas e sintáticas que ocorrem ao mesmo tempo é aquele que apresentamos na figura a

seguir. Encontrado também em um dos materiais distribuídos a alunos do 7º ano, pede que reflitam sobre a realização variável do pronome de segunda pessoa do singular na posição de sujeito (ora como “tu”, ora como “você”) e a maneira como os verbos e os clíticos relacionados a esse sujeito numa frase mudam a depender do pronome empregado para expressá-lo. A primeira frase do exercício, que apresenta a concordância padrão dos verbos com o pronome “tu”, foi retirada de uma peça publicitária – apesar disso, corresponde a um texto que não consideramos autêntico, porque não é uma manifestação concreta da língua que é corriqueira na produção desse gênero textual, e sim uma “releitura” de uma famosa passagem da obra *O pequeno príncipe* – e representa um emprego linguístico estranho aos estudantes da rede municipal do Rio de Janeiro. Achamos esse exercício interessante porque pode levá-los a reconhecer que, na cidade em que vivem, o significado em questão pode ser expresso de outra forma: no Rio de Janeiro, é bem comum combinar o pronome “tu” com o pronome reflexivo sob a forma “se” e o verbo sem desinência padrão.

Figura 16 – Exercício sobre variações morfossintáticas

7. Releia: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que publicas”.

Agora, compare com uma possibilidade de reescrita: “Você se torna eternamente responsável por aquilo que publica”.

b) Qual é a diferença estrutural e de uso entre elas?

Fonte: Adaptado de Rio de Janeiro (2025b, p. 45)

A variação sintática, por sua vez, foi identificada em materiais didáticos do 7º ao 9º ano. Em pelo menos um dos recursos pedagógicos destinados a estudantes de cada uma dessas séries escolares, encontramos um dado que trata da realização variável do objeto direto anafórico de 3ª pessoa. No exercício a seguir, que é parte de um material do 9º ano, por exemplo, é esperado que os alunos reconheçam como representativa da “linguagem” formal a expressão dessa regra variável como um clítico acusativo. Espera-se também que eles sejam capazes de reconhecer a regência padrão de “esquecer-se” (isto é, a exigência de um complemento para o verbo iniciado pela preposição “de”) como outra construção que costuma aparecer em textos mais formais¹⁸, e que se atentem ainda para o fato de que a realização

¹⁸ Pelo menos, é essa a percepção de quem elaborou o recurso pedagógico em que encontramos o exercício em questão. Na versão desse material que os professores receberam em 2024, a “regência

fonologicamente reduzida da preposição “para”, quando representada na escrita, é considerada informal. Todas as variantes que são apresentadas no dado aparecem em um poema – por ser uma criação artística, não se trata de um texto autêntico.

Figura 17 – Exercício sobre variações sintáticas

5. Considere a estrofe abaixo.

*O ensejo a fez tão prendada
Ela foi educada pra cuidar e servir
De costume esquecia-se dela
Sempre a última a sair*

a) Identifique, no trecho acima, uma construção típica da linguagem formal e outra da informal.

Fonte: Rio de Janeiro (2025d, p. 49)

4.3. Que tipos de variação na dimensão externa os materiais abordam?

Já a respeito dos tipos de variação na dimensão externa da língua, pudemos constatar que os materiais didáticos da SME-RJ não abordam somente aquele que está relacionado a diferentes espaços geográficos. Foi observado, também, que as variações diafásica e diamésica são aquelas tratadas, respectivamente, por maior e menor número de materiais de cada série escolar. A variação diastrática, apesar de ser lembrada nos materiais de três séries, é tratada de forma muito superficial.

Quadro 8 – Variações na dimensão externa nos materiais de cada série

Tipos de variação na dimensão externa	ANO ESCOLAR			
	6º	7º	8º	9º
Diatópica		X	X	X
Diastrática		X	X	X
Diafásica	X	X	X	X
Diamésica		X	X	

Fonte: Elaboração própria

padrão” constava como uma das construções da língua que os alunos poderiam relacionar ao registro formal (Rio de Janeiro, 2024, p. 43). Não havia, porém, menção alguma à ênclise (isto é, à colocação do pronome oblíquo átono depois do verbo) em “esquecer-se”, que nós julgamos ser a verdadeira construção formal no trecho em que a “regência padrão” figura; nem todos, afinal, falam “esquecer-se de alguém”, mas ninguém expressa o mesmo sentido dizendo “esquecer-se/se esquecer alguém”.

Muitos dados do nosso *corpus* apenas mencionam os fatores extralinguísticos que fazem a língua variar, sem apresentar exemplos concretos de variação. O *box* apresentado na figura 18, parte de um dos materiais do 8º ano, por exemplo, faz breve referência às variações diatópica, diafásica e diamésica. Nele já identificamos, também, alguns problemas conceituais. Em primeiro lugar, o texto indica que essas diferenças nos modos de falar (e de escrever) influenciadas por fatores externos à estrutura linguística são internas à língua; depois, usa o termo “nível” para se referir àquilo que chamamos de “norma”. Ainda, põe o que entende por “língua-padrão” ao lado das variedades cultas e populares, como se representasse o modo de falar de algum falante da língua, e trata a “língua literária” e as “linguagens técnicas”, seja lá o que elas signifiquem, como formas de manifestação da língua alternativas às modalidades falada e escrita. Essa confusão terminológica talvez se explique pelo fato de os elaboradores do material terem consultado uma gramática tradicional para tratar do assunto, e não uma obra sociolinguística.

Figura 18 – Box que apresenta tipos de variação na dimensão externa

RECAPITULANDO



Variação linguística

Em princípio, uma língua apresenta, pelo menos, três tipos de diferenças internas:

- diferenças no espaço geográfico (falares locais, variantes regionais);
- diferenças entre as camadas socioculturais (nível culto, língua-padrão, nível popular);
- diferenças entre os tipos de modalidade expressiva (língua falada, língua escrita, língua literária, linguagens técnicas)

A norma-padrão, embora seja uma entre as muitas variedades de um idioma, é sempre a mais prestigiosa, porque atua como modelo, como norma, como ideal linguístico de uma comunidade.

Fonte: CUNHA, C. Nova gramática do português contemporâneo [recurso eletrônico] /

Fonte: Rio de Janeiro (2025g, p. 29)

Em relação à variação diatópica, quando não fazem referência ao léxico da variedade lusitana ou à forma como os portugueses expressam o sentido do nosso gerúndio, os materiais dão atenção às expressões e às características fonológicas dos falares rurais. No exercício reproduzido na figura 19, de um material do 8º ano, por exemplo, é apresentado aos alunos um convite para um arraiaá escrito de modo a representar – ou melhor, tentar representar, de maneira um tanto estereotipada – a forma como moradores de áreas rurais fariam – o convite não é, portanto, uma manifestação real da língua. Pede-se, então, que os estudantes indiquem o tipo de “linguagem” – termo que assume outro sentido aqui – a que está associado esse

modo de se expressar. Por conta disso, julgamos que a expressão “linguagem” é utilizada, pelo menos no exercício em análise, para fazer referência não ao que chamamos de registro, mas àquilo que nós entendemos por variedade. Algo estranho sobre o dado é que as alternativas “erradas” que elenca não estão ali para se referir a maneiras de utilizar a nossa língua relacionadas a outros fatores extralinguísticos – o que seria o esperado, caso a intenção do exercício realmente fosse fazer os alunos reconhecerem o tipo de variedade que foi empregada.

Figura 19 – Exercício sobre variação diatópica



<https://www.revistaartesanato.com.br/wp-content/uploads/2019/06/convite-de-festa-junina-15.jpg>

Item 1. Nesse texto, no trecho “Ocê tá convidado pro Arraiá...”, a linguagem utilizada é

- (A) arcaica.
- (B) formal.
- (C) regional.
- (D) técnica.

Fonte: Rio de Janeiro (2025g, p. 106)

Embora reconheçam a existência de um fator social que influencia a maneira como as pessoas fazem uso da língua, os materiais didáticos analisados não abordam a variação diastrática da forma como ela deve ser tratada – isto é, de modo a fazer os alunos (re)conhecerem as variantes linguísticas que aparecem na fala e na escrita de indivíduos socialmente privilegiados, de um lado, e desprivilegiados, de outro. Reproduzido na figura 20, o único dado do nosso *corpus* que está relacionado a esse tipo de variação na dimensão externa da língua e faz uso de um exemplo

linguístico concreto para abordá-la enfoca a expressão “tipo”. Trata-se de um exercício encontrado num dos materiais do 8º ano que espera que os estudantes associem tal expressão ao grupo etário composto por adolescentes e jovens, que são, realmente, os indivíduos que mais frequentemente costumam empregá-la. No exercício, a expressão “tipo” aparece em uma tirinha e é repetida de maneira bem exagerada pelas suas personagens, numa tentativa de tornar o texto engraçado – ele não representa, portanto, uma manifestação real de uma variedade linguística.

Figura 20 – Exercício sobre variação diastrática



- Item 1.** A expressão destacada na fala da menina (segundo quadrinho) "ele era tipo que gente fina..." é própria de
- (A) crianças em geral.
 - (B) adultos em geral.
 - (C) pessoas estrangeiras.
 - (D) jovens e adolescentes.

Fonte: Rio de Janeiro (2025g, p. 30)

Apesar de um material do 8º ano lembrar, no *box* que apresentamos na figura 18, da existência de um “nível culto” e de um “nível popular” da língua, e de um outro material, destinado a turmas do 9º ano, dizer que classe social é um dos fatores que influencia o modo como as pessoas falam, não encontramos nenhum dado que leve os alunos a reconhecer ou pensar sobre variantes que são particulares dos usos que indivíduos de níveis socioeconômicos distintos fazem do idioma. Isso é um enorme problema, se entendemos que um dos objetivos do ensino de língua materna é fazer

com que os estudantes – a grande maioria deles falantes de variedades populares do português – dominem, também, a norma linguística socialmente prestigiada.

Por sua vez, consideramos ser bastante inadequado o tratamento que os materiais didáticos dão à variação diafásica. Embora seja o tipo de variação na dimensão externa da língua abordada nos materiais com mais frequência, são pouquíssimos os dados que apresentam aos estudantes variantes linguísticas que precisam dominar caso queiram se envolver em práticas comunicativas (da fala e da escrita) mais formais. As ocorrências analisadas correspondem, em geral, a exercícios que pedem aos alunos para identificar ou classificar palavras, expressões e realizações reduzidas ditas informais que aparecem em textos – a maioria deles não autênticos, dos domínios humorístico e literário. Na figura 21, reproduzimos um exercício de um material do 7º ano que solicita que eles transcrevam as formas da “linguagem” – de novo, querendo dizer registro – informal que constam nas falas de uma tirinha. As formas em questão são “tô” e “tá”, que resultam do apagamento de sons de empregos do verbo “estar”, e as expressões “legal” e “tranquilo”.

Figura 21 – Exercício sobre o uso de formas linguísticas informais



MERGULHO NO TEXTO

2. Analisando a linguagem verbal, percebemos que as personagens fazem uso da linguagem informal. Transcreva da tirinha os registros da fala informal.

Fonte: Rio de Janeiro (2025b, p. 48)

O único dado que encontramos nos materiais destinados aos alunos do 6º ano que aborda a variação diafásica traz como exemplo a realização reduzida, na fala, da preposição “para” – fenômeno que também é estudado algumas vezes pelos alunos do 9º ano – que aparece no diálogo de outra tirinha. Apresentado na figura 22, trata-se de um exercício em que se espera que os discentes relacionem a forma “pra” ao que é chamado de “linguagem” informal. Consideramos de pouca utilidade

os materiais darem tanta atenção a essa forma linguística e àquelas parecidas com a que vimos no exercício da figura 21, pois entendemos que os estudantes muito provavelmente já sabem, levando em conta a etapa escolar em que estão, que elas não são bem recebidas em determinadas situações de interação e conhecem formas alternativas, mais bem aceitas, que podem ser utilizadas em tais contextos.

Figura 22 – Exercício sobre a realização reduzida da preposição “para”



CONVERSANDO SOBRE O TEXTO

6. No último quadrinho, que termo revela que Armandinho está usando a linguagem informal?

Fonte: Rio de Janeiro (2025a, p. 32)

Uma coisa que chama nossa atenção é a tentativa dos materiais de associar à informalidade – fazendo parecer que não podem ser usadas em manifestações mais formais, também – formas linguísticas que são características da fala ou que há muito tempo já se generalizaram nessa modalidade. No exercício a seguir, de um material do 9º ano, por exemplo, os alunos têm que decidir se o uso do verbo “ter” com valor existencial é um fato da fala formal ou informal, basicamente (porque as outras alternativas não têm relação alguma com a variação diafásica). A resposta que o material espera do(a) estudante é “registro oral informal”, mas, de um ponto de vista sociolinguístico, ela é inadequada, pois “ter” é muito mais frequente na fala do que o verbo “haver”¹⁹, que só é usado em eventos de fala ou que exigem extrema monitoração estilística, ou que correspondem à oralização de textos que foram preparados com antecedência, muito provavelmente escritos. A frase em questão no exercício é parte de um texto literário e busca retratar a fala de uma criança – não se trata, novamente, de um emprego efetivo da língua feito por um falante real.

¹⁹ Os resultados da pesquisa que Callou (2008) apresenta ao tratar da variação entre os verbos “ter” e “haver” na fala carioca atestam isso. A autora diz que, nos anos 1990, o emprego de “ter” na fala culta já atingia 76% e chegava a 98% entre os jovens. Indica que, na fala popular, a fixação do verbo “ter” estava praticamente concluída em 2000 (94%). O fato de “ter” ser utilizado até em textos jornalísticos escritos (a autora mostra que, em artigos de opinião e reportagens, o verbo representa 22% e 23% da expressão existencial, respectivamente), que costumam exigir maior monitoramento estilístico, já nos informa que essa variante linguística é frequente mesmo na fala mais formal, especificamente.

Figura 23 – Exercício sobre o uso de “ter” em construções existenciais

Item 1. Na frase “Mamãe, tem um homem dentro da pia.” (4º parágrafo), o verbo empregado representa, no contexto, uma marca de:

- (A) registro oral formal.
- (B) registro oral informal.
- (C) falar regional.
- (D) falar caipira.

Fonte: Rio de Janeiro (2025h, p. 112)

Outros dados que atuam nesse sentido são aqueles que julgam ser informais, na fala, a realização do advérbio “não” como [nũ]²⁰, que é enfocada no exercício que apresentamos na figura 13, ou a expressão reduzida da preposição “para”²¹, caso de variação linguística que vimos no exercício da figura 22. O exercício a seguir, que foi encontrado em um material do 9º ano, é mais um que trata da expressão variável da primeira pessoa do plural. No entanto, em vez de relacionar cada uma das formas variantes (ou seja, “nós” e “a gente”) ao registro em que seriam mais comuns, como é feito em outros exercícios já vistos, leva os estudantes a pensarem que essa variação é exclusiva da “linguagem” informal. Nós sabemos, contudo, que isso não condiz com a nossa realidade linguística, já que *a gente* vê o pronome “a gente” ser utilizado em variação com “nós” na fala – e, ainda que com frequência relativamente baixa, até mesmo na escrita – mais formal²². As formas linguísticas enfocadas no

²⁰ A respeito da realização do advérbio “não” como [nũ], Bagno (2007, p. 213) diz: “O advérbio ‘não’, quando antecede os verbos, tende a ser pronunciado como uma partícula átona, não acentuada, e isso leva a gente a reduzir o ditongo nasal /nãw/ à vogal nasal /nũ/. Apesar da forma escrita oficial, nós só pronunciamos o ‘não’ como /nãw/ quando ele está no final do enunciado, depois do verbo, ou quando queremos enfatizar a negação”. Ela não está relacionada, portanto, à informalidade.

²¹ Todas as amostras de fala culta disponíveis no sítio digital do Projeto NURC-RJ (nurcrj.lettras.ufrj.br) que correspondem a eventos de comunicação (aulas e conferências) que exigem um grau maior de monitoração estilística e foram categorizadas como “Enunciação Formal” nos mostram que a variante “pra” também é usada em situações mais formais, em alternância com “para”. Num desses inquéritos (EF/356), uma conferência na Faculdade de Letras/UFRJ, a informante emprega duas vezes a forma reduzida da preposição “para” numa passagem em que trata do registro linguístico que é esperado naquele contexto de comunicação e ao qual ela busca se adequar: “então é óbvio que este aluno... aprende a ver a probabilidade maior de uma resposta correta... porque ele não está entendendo nada do que ele está lendo... né? que esse aluno -- ih... agora eu caí **pra** um registro informal... né? -- ele está... fazendo este exercício **pra** chegar a esta sintaxe que eu escrevi aqui” (grifos nossos).

²² Lima e Mollica (2022), além de apresentarem resultados de pesquisas que mostram que o uso de “a gente” para expressão da primeira pessoa do plural na fala já é igual ou superior a 70% em capitais das diferentes regiões do país, sugerem que “[...] o pronome *nós* vem sofrendo processo de substituição pelo pronome *a gente* [...]” (p. 83, grifos das autoras). Em relação a esse fenômeno, também, apontam Coelho *et al.* (2025, p. 19): “[...] ‘a gente’ é a variante não padrão, que sofre mais estigma e é inovadora. Note-se, contudo, que o estigma de ‘a gente’ tem se perdido e que essa variante tem sido usada também em contextos mais formais, nos quais figurava apenas a forma ‘nós’ [a variante linguística que está há mais tempo na nossa língua e é mais prestigiada socialmente]”.

exercício analisado foram retiradas de uma fala transcrita num texto jornalístico – trata-se, então, de uma manifestação real, autêntica, da língua.

Figura 24 – Exercício sobre a referência variável à 1ª pessoa do plural

7. Na fala de Jera Poty Mirim, observamos a variação no emprego de palavras e expressões relativas à primeira pessoa do plural (a gente / nós). Essa variação é uma característica típica da linguagem

() técnica.

() informal.

() formal.

() indígena.

Fonte: Rio de Janeiro (2025d, p. 91)

Poucos são os dados que abordam a variação diafásica e/ou fazem os alunos terem contato com variantes linguísticas que provavelmente ainda não conhecem por serem próprias de práticas linguísticas mais complexas. Na seção anterior, já vimos que os estudantes do 7º ano são levados a refletir sobre a expressão sintética do tempo pretérito mais-que-perfeito e a concordância verbal padrão com o pronome “tu”, que representam usos da língua que podem encontrar em textos literários ou mais antigos. Notamos, também, que o exercício de um material do 9º ano apresentado na figura 17, por sua vez, traz como exemplo de variação diafásica o emprego do clítico acusativo para fazer referência ao objeto direto anafórico de 3ª pessoa, que é uma variante que utilizamos na escrita mais formal, principalmente.

Em um dos materiais do 8º ano, a variação sintática entre o pronome lexical e o clítico acusativo para expressão do objeto anafórico de 3ª pessoa é associada, outra vez, ao grau de formalidade. No material, encontramos o exercício de múltipla escolha da figura 25, que espera que os alunos reconheçam o emprego do pronome lexical “ela” que aparece na última alternativa como uma forma característica da “variedade da linguagem coloquial” – querendo fazer referência simplesmente, como diríamos, ao “registro informal”. Algo que nos incomoda bastante nesse exercício é o fato de somente uma das demais alternativas (a segunda) apresentar a variante que estaria relacionada ao registro formal, isto é, o clítico acusativo. As frases elencadas como alternativas correspondem a trechos de uma entrevista – o texto é autêntico, portanto. Merece destaque o fato de, na terceira frase, não ter sido considerada informal (ou mesmo percebida por quem elaborou o recurso pedagógico) a não concordância do verbo “ter” em relação ao sujeito posposto no plural.

Figura 25 – Exercício sobre o uso de pronome lexical como objeto direto anafórico de 3ª pessoa

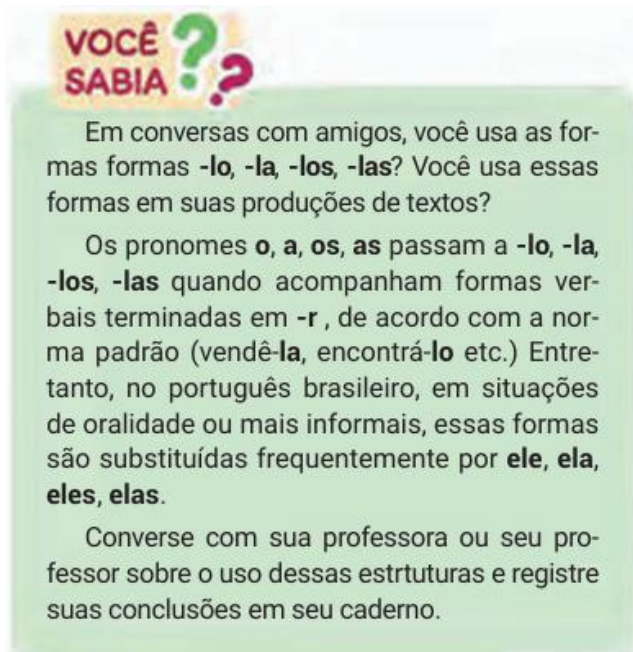
Item 3. É exemplo de variedade da linguagem coloquial

- (A) "Paulo Gôvea é brasileiro, nasceu em São Paulo, vive atualmente em Nova Jérsei, EUA..."
- (B) "Em mais uma Entrevista Hypheness, fomos conhecê-lo melhor e despertar a curiosidade para apreciar de perto a sua arte:"
- (C) "Como artista autodidata, que influência teve a infância e a cidade de São Paulo nessa busca por aprendizado constante?"
- (D) "Aos domingos ajudava ela a carregar os quadros para expor na praça da República em São Paulo..."

Fonte: Rio de Janeiro (2025g, p. 33)

Em nosso *corpus*, há somente um dado que aborda a variação diamésica a partir de um fenômeno variável. Encontrado num dos materiais do 7º ano, o *box* que apresentamos na figura 26 também trata da realização variável do objeto direto anafórico de 3ª pessoa. Faz os estudantes pensarem sobre a variante que mais empregam no dia a dia, em situações de fala mais cotidianas, e associa o uso dos clíticos à escrita – à escrita que exige mais monitoramento estilístico, principalmente. O enfoque dado a esse fenômeno é justificado pelo fato de, na mesma página em que o *box* se encontra, os alunos terem contato com um texto instrucional – um texto autêntico, portanto, retirado de um livro didático – em que os clíticos aparecem.

Figura 26 – Box sobre o uso de clíticos anafóricos na fala e na escrita



VOCÊ SABIA?

Em conversas com amigos, você usa as formas -lo, -la, -los, -las? Você usa essas formas em suas produções de textos?

Os pronomes **o, a, os, as** passam a **-lo, -la, -los, -las** quando acompanham formas verbais terminadas em **-r**, de acordo com a norma padrão (vendê**-la**, encontrá**-lo** etc.) Entretanto, no português brasileiro, em situações de oralidade ou mais informais, essas formas são substituídas frequentemente por **ele, ela, eles, elas**.

Converse com sua professora ou seu professor sobre o uso dessas estruturas e registre suas conclusões em seu caderno.

Fonte: Rio de Janeiro (2025b, p. 58)

4.4. Os materiais didáticos ensinam que normas linguísticas?

Em relação à norma linguística (no singular!) que é ensinada nos materiais da SME-RJ, é possível afirmar que esses recursos pedagógicos privilegiam o estudo da norma-padrão. Isso fica bem claro, por exemplo, quando nos deparamos com dados parecidos com aquele que nós apresentamos na figura 27. Trata-se de um exercício de produção textual que integra um dos materiais didáticos do 6º ano e solicita que os estudantes escrevam a parte verbal de uma tirinha de acordo com as regras da norma-padrão. Essa exigência chama nossa atenção, em primeiro lugar, pela tirinha costumar ser um gênero textual bastante informal, que não pede nem mesmo o uso de formas características da norma culta – uma norma linguística efetivamente praticada por falantes reais do idioma – que mais se aproximam daquelas prescritas pelas gramáticas. Segundo, por serem poucas, como já vimos, as formas linguísticas em variação que os materiais didáticos apresentam e que os estudantes da rede municipal do Rio de Janeiro provavelmente ainda não conhecem, por elas se tratarem de elementos linguísticos previstos somente pela norma-padrão ou serem características das variedades prestigiadas da nossa língua.

Figura 27 – Exercício de produção textual que pede o emprego da norma-padrão

Texto 1- Ovo



FURNARI, Eva. Bruxinha Zuzu e Gato Miú. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2010. p. 16-17

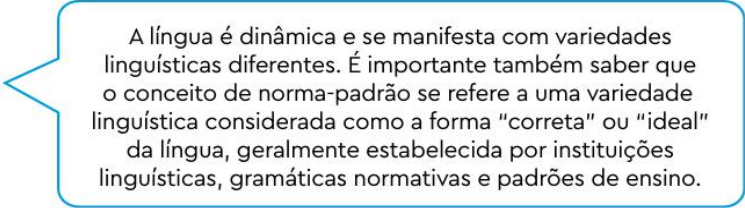
Roda de Conversa: Como poderíamos reescrever os trechos não verbais do texto "Ovo", seguindo a norma padrão da Língua? Que ideias podem ser encadeadas para um texto verbal?

Fonte: Rio de Janeiro (2025e, p. 126)

Como podemos verificar na figura 28, que representa um dado que nós encontramos em um dos recursos destinados a estudantes de turmas do 8º ano, esses materiais didáticos não ignoram o caráter artificial daquele conjunto de regras que corresponde à norma que pretendem ensinar. No balão, fica claro que entendem que esse modelo idealizado, que seria considerado (por quem?!) a maneira "correta"

de uso da língua, é um produto cultural estabelecido e preservado por instituições normativas, como a gramática tradicional e a escola. Apesar disso, também vemos que o termo “variedade linguística” – que, como sabemos, é utilizado nos estudos variacionistas para fazer referência à forma como um determinado grupo de pessoas usa habitualmente a língua – é empregado para conceituar a nossa norma-padrão, um conjunto de regras que não é estritamente seguido por falante algum.

Figura 28 – Balão que conceitua a norma-padrão



A língua é dinâmica e se manifesta com variedades linguísticas diferentes. É importante também saber que o conceito de norma-padrão se refere a uma variedade linguística considerada como a forma “correta” ou “ideal” da língua, geralmente estabelecida por instituições linguísticas, gramáticas normativas e padrões de ensino.

Fonte: Rio de Janeiro (2025g, p. 34)

O uso do termo “variedade” para definir o que é norma-padrão talvez possa ser explicado pelo fato de os docentes da rede municipal que elaboram os materiais didáticos da SME-RJ acreditarem que ela corresponde também àquele conjunto de regras que é seguido por falantes escolarizados em situações de comunicação mais formais, como a escrita de textos do domínio jornalístico. O trecho introdutório que apresentamos na figura 29, encontrado em um material didático destinado a alunos do 9º ano, por exemplo, sustenta a nossa percepção. Além de lembrar que ela é a norma linguística ensinada na escola, esse trecho diz que a norma-padrão é aquela “variedade” da língua que vemos ser empregada “na mídia e nos textos escritos”.

Figura 29 – Trecho introdutório que conceitua a norma-padrão

Estudante, reconhecer as variedades da língua envolve compreender que ela não é uniforme e que existem diferentes formas de falar uma mesma língua, dependendo de fatores como região, classe social, idade e contexto de comunicação. A norma-padrão, por outro lado, é uma variedade da língua que é ensinada nas escolas, usada na mídia e nos textos escritos. Embora seja importante, a norma-padrão não deve ser vista como a única variedade “correta” da língua, pois as outras variedades são igualmente legítimas em seus respectivos contextos.

Fonte: Rio de Janeiro (2025h, p. 112)

É por esse motivo, então, que encontramos diversos exercícios de múltipla escolha nos materiais didáticos que esperam que os estudantes assinalem, dentre as opções elencadas, que o “padrão” é a norma linguística, a “variedade” da língua ou, até mesmo, a “linguagem” empregada em um texto. O *item 4* presente na figura

30, encontrado em um dos materiais do 9º ano, é um desses exercícios. Tendo como referência uma notícia²³ – um texto concreto e autêntico, portanto – que não traz uso algum estranho à norma culta (a norma que é efetivamente empregada), associa de forma equivocada, ainda, a (pretensa) “variedade padrão” à “linguagem” formal.

Figura 30 – Exercícios sobre a norma-padrão

Item 4. Nesse texto, o trecho “Superlua Azul ilumina o céu nesta quarta (30); fenômeno pode ser visto a olho nu” apresenta uma variedade específica da língua portuguesa. Qual é a variedade linguística predominante nesse texto?

- (A) Variedade popular, com uso de expressões informais e regionais.
- (B) Variedade técnica, com uso de jargões científicos sem preocupação com o público geral.
- (C) Variedade padrão, com linguagem formal e adequada a textos jornalísticos e científicos.
- (D) Variedade coloquial, com uso de gírias e expressões cotidianas.

Item 5. No texto “Superlua Azul ilumina o céu nesta quarta (30); fenômeno pode ser visto a olho nu”, é utilizada a norma-padrão da língua portuguesa. Qual é a importância do uso dessa variedade linguística em textos jornalísticos?

- (A) Garantir que o texto seja entendido por todas as pessoas, independentemente de sua região ou grupo social.
- (B) Eliminar as variações linguísticas regionais, tornando o texto acessível apenas a quem domina a norma-padrão.
- (C) Demonstrar que o uso da norma-padrão é superior a outras formas de comunicação, como as gírias ou dialetos regionais.
- (D) Garantir que o texto seja mais formal e difícil de entender, promovendo um nível elevado de comunicação.

Fonte: Rio de Janeiro (2025h, p. 115)

A respeito do *item 5*, que também aparece na figura 30, gostaríamos de comentar que a alternativa que se espera que os estudantes marquem (a primeira) talvez nos indique um dos motivos pelo qual os materiais didáticos aqui analisados assumem a tarefa de ensinar a norma-padrão. No exercício, defende-se que o seu emprego em um texto permitiria torná-lo acessível a todos. Sabemos, porém, que isso não é verdade. Considerando que mesmo a norma culta – que é praticada por falantes muito escolarizados – se difere de maneira bastante significativa da norma-padrão e que a grande maioria da população brasileira é falante da norma popular, acreditamos que a resposta mais adequada à questão seria a segunda alternativa, já que muitos não seriam capazes de entender tal texto, caso fosse realmente escrito seguindo as regras artificiais das gramáticas tradicionais.

Pode servir como justificativa, também, que é entendido que os materiais precisam ensinar a norma-padrão aos alunos por ela corresponder à norma linguística que é mais prestigiada socialmente e servir de referência aos usos que as pessoas fazem da língua, como é afirmado na parte final do *box* que reproduzimos, mais uma vez, na figura 31. No entanto, esse argumento não se sustenta, pois

²³ A notícia, reproduzida parcialmente no material, pode ser encontrada no anexo deste trabalho.

entendemos que a norma-padrão só pode ser valorizada e tomada como modelo por aqueles que a ela tiveram acesso integral – ou seja, os pouquíssimos indivíduos que receberam uma educação realmente de qualidade, que lhes possibilitou adentrar na cultura letrada. A norma linguística a que quase todos os brasileiros têm de fato acesso, de algum modo, e consideram representativa da “boa linguagem” é a norma culta, que é empregada pelos veículos de comunicação de massa e vista em uso nos nossos principais telejornais.

Figura 31 – Box que trata a norma-padrão como a norma mais prestigiada

RECAPITULANDO 

Variação linguística

Em princípio, uma língua apresenta, pelo menos, três tipos de diferenças internas:

- diferenças no espaço geográfico (falares locais, variantes regionais);
- diferenças entre as camadas socioculturais (nível culto, língua-padrão, nível popular);
- diferenças entre os tipos de modalidade expressiva (língua falada, língua escrita, língua literária, linguagens técnicas)

A norma-padrão, embora seja uma entre as muitas variedades de um idioma, é sempre a mais prestigiosa, porque atua como modelo, como norma, como ideal linguístico de uma comunidade.

Fonte: CUNHA, C. Nova gramática do português contemporâneo (recurso eletrônico) /

Fonte: Rio de Janeiro (2025g, p. 29)

4.5. Os materiais se baseiam na noção de correção ou de adequação?

Para podermos responder a essa questão, apresentamos a seguir, na figura 32, outra vez, um trecho introdutório que é parte de um dos materiais didáticos do 9º ano. No trecho, apesar de o ensino da norma-padrão na escola ser defendido, é indicado que não podemos enxergar esse modelo idealizado como a única forma possível de se fazer uso da língua. Ao empregar aspas para explicar que a norma-padrão não pode ser considerada sempre a norma mais “correta”, então, o texto sugere que não existe um comportamento linguístico universal e que para cada contexto comunicativo haveria um modo de se expressar mais adequado. Nesse ponto, pelo menos, nós concordamos com o que o trecho diz. Só não acreditamos, no entanto, que usos linguísticos inadequados a uma determinada situação de comunicação possam ser considerados ilegítimos. Do ponto de vista sociolinguístico, como já vimos, embora possam não atender às expectativas sociais, todos os usos normais, costumeiros, que fazemos da língua são válidos.

Figura 32 – Trecho introdutório que aborda a questão da adequação

Estudante, reconhecer as variedades da língua envolve compreender que ela não é uniforme e que existem diferentes formas de falar uma mesma língua, dependendo de fatores como região, classe social, idade e contexto de comunicação. A norma-padrão, por outro lado, é uma variedade da língua que é ensinada nas escolas, usada na mídia e nos textos escritos. Embora seja importante, a norma-padrão não deve ser vista como a única variedade “correta” da língua, pois as outras variedades são igualmente legítimas em seus respectivos contextos.

Fonte: Rio de Janeiro (2025h, p. 112)

A maioria dos dados do nosso *corpus* que tratam da adequação linguística corresponde a exercícios que levam os estudantes a pensar sobre os usos da língua que são esperados em determinados eventos de interação. Alguns dos exercícios que abordam a questão da adequação e estão baseados no texto que reproduzimos parcialmente abaixo, na figura 33, merecem a nossa atenção. Trata-se de uma crônica que é encontrada em um dos recursos pedagógicos destinados a estudantes do 7º ano. Nela, é retratada uma entrevista entre um jornalista e um jogador de futebol logo após uma partida. Apesar de esse tipo de entrevista ser bastante informal e de o jornalista fazer uso da língua adequado ao contexto, vemos que as respostas do jogador são excessivamente formais.

Figura 33 – Parte de texto em que se baseiam exercícios sobre adequação

Jogadores de futebol podem ser vítimas de estereotipação. Por exemplo, você pode imaginar um jogador de futebol dizendo “estereotipação”? E, no entanto, por que não?

- Aí, campeão. Uma palavrinha pra galera.
- Minha saudação aos aficionados do clube e aos demais esportistas, aqui presentes ou no receso dos seus lares.
- Como é?
- Aí, galera.
- Quais são as instruções do técnico?
- Nosso treinador vaticinou que, com um trabalho de contenção coordenada, com energia otimizada, na zona de preparação, aumentam as probabilidades de, recuperado o esférico, concatenarmos um contragolpe agudo com parcimônia de meios e extrema objetividade, valendo-nos da desestruturação momentânea do sistema oposto, surpreendido pela reversão inesperada do fluxo da ação.
- Ahn?
- É pra dividir no meio e ir pra cima pra pegá eles sem calça.

Fonte: Rio de Janeiro (2025b, p. 83)

Após a leitura da crônica, os estudantes devem responder às questões que apresentamos a seguir. No exercício da figura 34, é esperado que indiquem que o humor no texto é causado pela inadequação dos usos que o jogador faz da língua em relação ao contexto. Já no exercício da figura 35, eles devem dizer que o jogador emprega um registro diferente quando percebe que não foi compreendido.

Figura 34 – Exercício sobre a inadequação do registro usado num contexto

4. O que provoca o humor na crônica?

Fonte: Rio de Janeiro (2025b, p. 83)

Figura 35 – Exercício sobre mudança de registro num mesmo contexto

7. O que diferencia ou caracteriza as falas do jogador no 7º e 9º parágrafos?

Fonte: Rio de Janeiro (2025b, p. 84)

Ainda sobre a crônica, os alunos devem conversar a respeito das questões levantadas no exercício apresentado na figura 36. Espera-se que os estudantes reconheçam a existência de uma expectativa das pessoas a respeito do registro que é mais bem aceito e deve, em princípio, ser usado numa situação de comunicação como aquela retratada na crônica.

Figura 36 – Exercício sobre expectativas em relação a usos linguísticos

9. O tipo de registro usado pelo jogador na maioria de suas falas na crônica “Alô, galera!” está adequado à situação? É o registro esperado em geral? Reflita com seus colegas e seu professor sobre essa questão e responda.

Fonte: Rio de Janeiro (2025b, p. 84)

Outro exercício levantado em um dos materiais didáticos do 7º ano que trata da adequação linguística é aquele reproduzido na figura 37. Está relacionado ao exercício que já apresentamos na figura 21, que pedia que os estudantes identificassem as formas linguísticas ditas informais (“tô”, “tá”, “legal” e “tranquilo”) que figuravam numa tirinha. Agora, os alunos devem pensar em outras formas de mesmo sentido que são vistas como mais adequadas a situações comunicativas formais e podem substituí-las.

Figura 37 – Exercício sobre adequação ao registro

3. Se essa conversa acontecesse em um contexto mais formal, como deveríamos reescrever as palavras originalmente ditas em linguagem informal?

Fonte: Rio de Janeiro (2025b, p. 48)

Já nos materiais didáticos do 8º ano, um dos exercícios que encontramos é aquele da figura 38. Primeiro, é apresentado um *box* que indica que devemos adequar a “linguagem” – termo que é utilizado como sinônimo de registro, embora empregado depois de uma passagem que trata das variedades relacionadas a diferentes fatores extralinguísticos (região, classe social e modalidade) – que usamos ao contexto de enunciação para tornar possível que as pessoas entendam o que estamos tentando dizer. Depois, pede-se que os estudantes marquem a alternativa que corresponde a um uso da língua que não é socialmente aceito na situação comunicativa indicada. É esperado, então, que eles marquem a última alternativa, que apresenta formas linguísticas (“cês”, “mal pra burro”) vistas como inadequadas ao contexto dado (uma entrevista formal).

Figura 38 – Exercício sobre usos linguísticos adequados e inadequados

DESAFIO



A língua apresenta pelo menos três tipos de diferenças internas: geográfica, sociocultural e expressiva. Dessa forma, para cada situação há uma linguagem mais adequada, o que permite que os interlocutores se compreendam sem problemas.”¹

¹ Fonte: CUNHA, C. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7. ed., reimpr. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

Responda: Em que situação uma inadequação no uso da linguagem é percebida nas conversas que seguem?

A) Uma mensagem de WhatsApp para um amigo:

— “Oi, cara. Td bem? Tô bolado com vc. Me deu um perdido.”

B) A secretária para o chefe:

— Senhor, sua reunião foi remarcada para amanhã.

C) O filho com a mãe:

— Puxa, mãe, você tinha prometido.

D) Candidato à vaga de emprego na entrevista.

— Nossa! Cês pagam mal pra burro.

Fonte: Rio de Janeiro (2025g, p. 112)

No mesmo material, foi levantado o dado que apresentamos na figura 39. Trata-se de um exercício de produção de um comunicado em que os estudantes

devem levar em conta o lugar onde será anexado e as pessoas que terão contato com ele. O exercício indica que os alunos devem empregar a “variação linguística” ou “linguagem” – expressões usadas de forma intercambiável para fazer referência, acreditamos, àquilo que chamamos de registro – mais adequada à situação dada.

Figura 39 – Exercício de produção textual que solicita usos da língua adequados ao contexto

Hora de praticar a produção textual!

Estudante, chegou a hora de você criar o seu texto, considerando o contexto de circulação dele e empregando a variação linguística adequada. Siga as orientações:

Pense neste assunto relevante: Causas e consequências do uso inadequado do celular na escola.

Estudante, elabore um comunicado sobre a proibição do celular na sala de aula. Se o seu comunicado fosse colocado na entrada da secretaria da escola, que linguagem você utilizaria, considerando o público-alvo: estudantes, responsáveis e professores?

Escreva o seu texto no caderno e compartilhe suas ideias com os colegas da turma e professores.



Fonte: Rio de Janeiro (2025g, p. 108)

Gostaríamos, ainda, de dar atenção ao dado apresentado na figura 40. Trata-se de mais um exercício levantado nos materiais destinados aos alunos do 8º ano que intenciona abordar a questão da adequação linguística. O enunciado pede que leiam uma carta não autêntica, cuja autoria é atribuída a alunos de uma escola fictícia e que seria enviada à secretaria de educação por ela responsável, e que eles assinalem a alternativa correta. A carta nos mostra alguns empregos linguísticos equivocados e formas que não atendem às expectativas dos leitores. É esperado que os discentes assinalem a primeira alternativa, que confunde a noção de adequação linguística com a noção de correção linguística. Como já sabemos, não devemos entender usos linguísticos inadequados como erros – ainda mais se nós estivermos tratando de usos que nossos alunos fazem (ou podem fazer) da língua. Levando em conta que estão na escola para aprender modos de se expressar que desconhecem, não devemos ver essas inadequações como “falhas gramaticais”, e sim como tentativas de empregar apropriadamente novas formas linguísticas.

Figura 40 – Exercício que menciona a existência de “falhas gramaticais”

Texto 2

DOÇURA, 2020

À Secretaria Municipal de Educação de Doçura,

Nós, estudantes da Escola Municipal CSM, manifestamos nosso descontentamento com os novos bancos escolares colocados nas salas de aulas do Fundamental II, o que tem prejudicado bastante a todos. Desde que estas novas carteiras chegaram na escola passamos a sentir constantemente dores nas costas pois elas são desconfortáveis e fáceis de quebrar, não ajudando no bem-estar e, entretanto, na saúde.

Alunos do Ensino Fundamental II da EMCS

Fonte: Aprender Sempre. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/8-Ano-Vol-1-Aluno-web.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

Item 2. A análise da linguagem do texto permite concluir que

- (A) existem inadequações, pois deveria ser empregada a norma-padrão sem falhas gramaticais.
- (B) está adequada ao contexto, pois foi redigida por estudantes e, portanto, pode apresentar a variedade coloquial da linguagem.
- (C) a variedade coloquial da linguagem é adequada a esse gênero textual, uma carta de reivindicação.
- (D) há inadequação de contexto, uma vez que cartas de reivindicação devem ser escritas em linguagem regional.

Fonte: Rio de Janeiro (2025g, p. 35)

Por sua vez, o *box* reproduzido na figura 41, que foi encontrado em um dos materiais didáticos destinados aos estudantes do 9º ano, trata das características do gênero textual cartilha. Informa que, na produção de uma cartilha, nós devemos considerar o nosso público-leitor e empregar a “variante linguística” – não fica muito claro se, ao utilizar essa expressão, o material faz referência ao que entendemos neste trabalho como variedade ou como registro – mais adequada, que lhe permita entendê-la melhor.

Figura 41 – Box que menciona a questão da adequação

**PARA INÍCIO
DE CONVERSA**

A

O texto que você lerá, em seguida, é a capa de uma **cartilha** elaborada pela prefeitura do Rio de Janeiro.

Em geral, **cartilhas** são materiais informativos e educativos que expõem um conteúdo de forma leve e dinâmica. Para a elaboração deve-se considerar o público-alvo, utilizar linguagem clara e objetiva, adequando-se a variante linguística ao perfil dos leitores, ter um visual leve e atraente e apresentar informações fidedignas. Além disso, as cartilhas podem conter imagens, ilustrações, jogos, passatempos, tirinhas entre outros elementos.

Adaptado de uenp.edu.br/editora-docs/livraria/16770-editora-uenp-normas-editoriais-orientacao-aos-autores-cartilhas/file

Fonte: Rio de Janeiro (2025d, p. 66)

4.6. O fato de o Brasil ser um país multilíngue é lembrado nos materiais?

Como pudemos ver em um dos gráficos apresentados no início desta seção, o plurilinguismo no Brasil é o segundo assunto mais tratado pelos dados que fazem parte do nosso *corpus*, ficando atrás somente da variação linguística. Dessa forma, pode parecer ser possível afirmar que os materiais que aqui analisamos não ajudam a perpetuar o mito de nossa homogeneidade linguística, que insiste em tentar nos fazer acreditar que ser brasileiro(a) é ser falante de português. Apesar disso, o reconhecimento da nossa realidade linguística nesses recursos ainda é parcial, pois fazem menção somente às línguas indígenas, e limitada, porque só têm um contato mais aprofundado com esse tema os alunos matriculados em turmas do 9º ano.

Em um dos materiais destinados ao 9º ano, encontramos um bloco inteiro que propõe a reflexão sobre a maneira como o português tem historicamente convivido com as línguas indígenas em território nacional. Ao longo dessa parte do material, os alunos têm acesso a textos que informam sobre o fato de ainda hoje existirem centenas de línguas autóctones sendo faladas no Brasil. Um dos textos, que nós apresentamos parcialmente na figura 42, é um poema de uma escritora indígena que lembra da relação que os Kambeba ainda mantêm com sua “língua ancestral” e indica que existem pessoas desse povo que falam uma língua do tronco tupi.

Figura 42 – Parte de poema sobre a língua dos Kambeba

TANA KUMUERA YMIMIUA **(Nossa Língua Ancestral)**

Não se pode dizer que os Kambeba
Esqueceram a língua Tupi
Ainda existem alguns falantes
Que não deixam o dialeto sumir
No ensinamento dos que sabem
Memorizo o que aprendi.

Fonte: Rio de Janeiro (2025d, p. 16)

Um dos textos com que os alunos entram em contato nesse material didático, parcialmente reproduzido na figura 43, trata diretamente da questão do mito do monolinguismo. Como vemos, ele denuncia de forma explícita o importante papel

que a escola exerce na manutenção da crença de que só falamos a língua portuguesa no Brasil e sublinha que somos – e que sempre fomos, também – um país multilíngue.

Figura 43 – Parte de texto sobre o mito do monolinguismo

Desde muito cedo, de criancinhas a adolescentes, aprendemos na escola uma porção de lições de língua portuguesa. Do “bê a bá” lá dos primeiros anos da alfabetização, até às orações subordinadas mais terrificantes do ensino médio, somos sempre levados a crer que, se aprendemos só o português na escola, então essa é a única língua falada no país. Reside aí, no entanto, um mito gigantesco!

E, como mitos não passam de fábulas inventadas, de mistificação, é preciso sempre desmistificá-los. O que queremos dizer é que: embora hoje se ensine somente o português e algumas outras línguas estrangeiras na escola, nosso país é multilíngue! E esse multilinguismo tem raízes muito profundas e antigas, que remontam há muito antes da história da própria colonização e implantação do português no Brasil.

Fonte: Rio de Janeiro (2025d, p. 21)

Mais para o final do bloco, nos deparamos com o exercício que é apresentado na figura 44. Pede que os estudantes assinalem, levando em consideração a forma como as línguas indígenas foram tratadas nos textos que leram ao longo do bloco, a alternativa mais adequada. A alternativa correta é, obviamente, a primeira, mas as outras duas que a seguem também são bastante interessantes, uma vez que, sendo consideradas incorretas, levam o(a) aluno(a) a rejeitar as ideias que apresentam.

Figura 44 – Exercício sobre o multilinguismo no Brasil

4. Comparando os assuntos abordados no **Texto 5** e nos textos lidos anteriormente, podemos constatar que eles reconhecem

- (A) o Brasil como um país multilíngue.
- (B) o português como a única língua nacional.
- (C) as línguas indígenas como algo irrelevante.
- (D) as mudanças linguísticas como fenômeno pacífico.

Fonte: Rio de Janeiro (2025d, p. 22)

Alguns outros dados sobre pluralidade linguística que levantamos se tratam de textos jornalísticos que fazem referência a línguas indígenas que são faladas em diferentes lugares do Brasil. A figura 45, apresentada abaixo, é parte de um texto encontrado em um dos materiais do 6º ano e menciona o fato de povos que vivem no Parque Indígena do Xingu terem línguas diversas. Já a figura 46 corresponde ao recorte de um texto encontrado em um dos materiais didáticos do 7º ano que informa sobre o português compartilhar agora o seu *status* de idioma oficial com outras 16 línguas indígenas no Amazonas. Essas línguas são nomeadas ao longo do texto.

Figura 45 – Parte de texto sobre línguas indígenas no Parque do Xingu, em Mato Grosso

Nessa área bem grande, ao longo de um trecho do rio Xingu, vivem hoje pouco mais de seis mil pessoas de 16 povos indígenas: Aweti, Ikpeng, Kaiabi, Kalapalo, Kamaiurá, Khisetje, Kuituro, Matipu, Mehinako, Nahukwá, Naruvotu, Tappayuna, Trumai, Wauja, Yawalapiti e Yudja. Cada um desses povos fala línguas diferentes, e eles são únicos em sua cultura e hábitos, embora guardem muitas semelhanças culturais também. E há algo mais que os une: a ação pela defesa e proteção da terra.

Fonte: Rio de Janeiro (2025a, p. 54)

Figura 46 – Parte de texto sobre línguas indígenas no estado do Amazonas

A partir de agora, o estado do Amazonas tem 17 línguas oficiais. E o português é apenas uma delas. Dezesesseis línguas indígenas foram incluídas como oficiais em ato realizado nessa quarta-feira (19), em São Gabriel da Cachoeira, que fica a 800 km de Manaus, e é considerada a cidade mais indígena do Brasil.

Fonte: Rio de Janeiro (2025b, p. 36)

No outro material didático do 7º ano, levantamos também o dado apresentado na figura 47. Trata-se de um *box* que aborda o fato de mais de mil línguas indígenas já terem sido faladas em nosso país. Além disso, lembra que, apesar da tentativa de silenciamento dos povos indígenas, cerca de 200 línguas ainda resistem e fazem o Brasil ser visto como um dos países mais linguisticamente diversos do mundo.

Figura 47 – Box sobre as línguas indígenas

Os indígenas: testemunhos da mãe terra

Leonardo Boff

As línguas indígenas

A classificação mais comum que se faz dos povos é pelas línguas que falam. Entre os povos indígenas do Brasil há uma das proliferações linguísticas mais significativas da história da humanidade. Em 1550, as terras brasileiras abrigavam cerca de cinco milhões de indígenas, agrupados em 1.400 povos, falando 1.330 línguas. Hoje, devido à dizimação ocorrida em quinhentos anos, sobraram apenas 180 grupos étnicos, havendo, portanto, uma perda de mais de 1.000 línguas (85%).

BOFF, Leonardo. *O casamento entre o Céu e a Terra*. São Paulo: Salamandra, 2000.

Fonte: Rio de Janeiro (2025f, p. 69)

4.7. Os materiais tratam do preconceito linguístico e valorizam os diferentes modos de falar?

A questão do preconceito linguístico não chega a ser ignorada nos materiais didáticos da SME-RJ, mas o tratamento dela é superficial e muito pouco frequente; como vimos em um dos gráficos, esse é o segundo assunto menos abordado pelos dados que compõem o nosso *corpus*. Um dos dados que tratam do assunto é o trecho introdutório da figura 48. Encontrado em um dos materiais do 9º ano, diz que o preconceito linguístico corresponde à discriminação de pessoas com base no modo como usam a língua e, apesar de o material assumir a tarefa de ensiná-la aos discentes, atribui a existência dele à valorização da norma-padrão. Indica-se, então, que o combate ao preconceito que recai sobre algumas variedades que constituem o nosso idioma, em especial, é uma maneira de promover o respeito às diferenças.

Figura 48 – Trecho introdutório que conceitua o preconceito linguístico

Estudante, o preconceito linguístico ocorre quando se discrimina alguém pela maneira de falar, valorizando excessivamente a norma-padrão e desconsiderando a diversidade linguística, o que reforça estereótipos e desigualdades. Portanto, reconhecer as variedades linguísticas e entender a norma-padrão como uma entre várias possibilidades de realização linguística contribui para combater o preconceito linguístico, promovendo respeito à diversidade cultural e linguística.

Fonte: Rio de Janeiro (2025h, p. 114)

O único momento em que o preconceito linguístico é abordado nos materiais didáticos do 7º ano resulta da discussão da crônica em que o jogador de futebol faz uso de um registro muito formal em um contexto – uma entrevista pós-jogo – que não exige tanta monitoração. Na figura 49, reproduzimos outra parte do texto, que denuncia a ideia amplamente difundida na sociedade de que jogadores de futebol não sabem usar “bem” a própria língua. O exercício da figura 50, por sua vez, pede que os estudantes pensem a respeito da forma como o jornalista que entrevista o jogador o definiria. As respostas dos alunos, baseadas na maneira como o jogador faz uso da língua para responder às perguntas, provavelmente serão negativas.

Figura 49 – Parte de texto que retrata um uso da língua inadequado ao contexto

- Uma saudação para a minha genitora.
- Como é?
- Alô, mamãe!
- Estou vendo que você é um, um...
- Um jogador que confunde o entrevistador, pois não corresponde à expectativa de que o atleta seja um ser algo primitivo com dificuldade de expressão e assim sabota a estereotipação?

Fonte: Rio de Janeiro (2025b, p. 83)

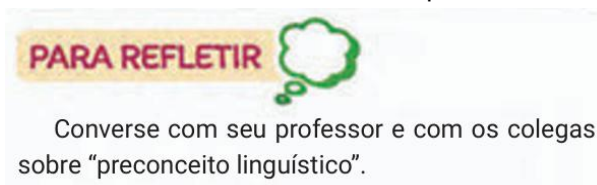
Figura 50 – Exercício que trata de julgamentos baseados na fala do outro

8. Na fala do repórter “– Você é um, um...”, como você imagina que ele completaria a frase?

Fonte: Rio de Janeiro (2025b, p. 84)

Depois de alguns outros exercícios sobre a crônica, há uma atividade, que nós apresentamos na figura 51, que convida os estudantes a refletirem, junto com o(a) docente, sobre a questão do preconceito linguístico. Apesar de essa discussão ser muito relevante, considerando a situação que vemos no texto, não há nada nesse espaço que prepare os alunos para participar dela, no sentido de esclarecer do que se trata esse tipo de preconceito. Cabe ao/à professor(a), então, explicar aos estudantes o que é o preconceito linguístico.

Figura 51 – Exercício de reflexão sobre o preconceito linguístico



Fonte: Rio de Janeiro (2025b, p. 84)

Já em um dos materiais didáticos destinados aos alunos matriculados em turmas do 9º ano, levantamos o dado da figura 52. Trata-se da proposta de escrita de um texto a respeito das consequências sociais do preconceito linguístico e da necessidade de valorizar os diferentes modos de usar a língua. Para preparar os estudantes, é apresentado um texto que explica ser a língua um fenômeno variável e indica que o preconceito linguístico é, na verdade, um preconceito social. Diz se tratar da marginalização e exclusão de grupos inteiros de indivíduos que não falam da mesma maneira que as pessoas que são social e linguisticamente prestigiadas. Esse é o único dado do *corpus* que relaciona o preconceito linguístico a tensões e conflitos entre os diferentes grupos socioeconômicos. Como já mencionamos numa outra oportunidade, os materiais didáticos da SME-RJ não enfocam as diferenças

entre as variedades cultas e populares, o que impossibilita a reflexão dos estudantes a respeito dos valores sociais que recaem sobre as formas variantes em uso.

Figura 52 – Exercício de produção textual sobre a questão do preconceito linguístico



Muito além da Trilha!

Estudante, leia o texto 4 a seguir.

Texto 4

Para Marcos Bagno, professor do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB), a língua é uma entidade social em constante transformação por nós que a inventamos e reinventamos todos os dias. Uma das principais manifestações da nossa brasilidade, formada por inúmeros sotaques e expressões.

Contudo, a língua também é utilizada como um instrumento de opressão e fonte de preconceito pelas elites, que não aceitam as variedades linguísticas e regionalismos das classes mais baixas, que fogem da norma culta e são consideradas "erradas". É o que Bagno chama de "preconceito linguístico".

"Como todo preconceito, o linguístico é a manifestação, de fato, de um preconceito social, porque o que está em jogo não é a língua que a pessoa fala, mas a própria pessoa como ser social", afirma o linguista. "Rejeitar a língua é rejeitar a própria pessoa e a comunidade de que ela faz parte."

Disponível em: <https://www.une.org.br/2014/11/marcos-bagno-a-lingua-como-instrumento-de-poder/>. Acesso em 29 set 2024.

Agora, a partir da leitura desse texto motivador, escreva, em duplas, um texto dissertativo-argumentativo de 15 a 30 linhas sobre o tema: "O impacto do preconceito linguístico na sociedade brasileira".

No texto, reflita sobre como as diferentes formas de falar podem gerar preconceito e discriminação, especialmente em contextos sociais e educacionais. Discuta a importância de valorizar as diversas variedades linguísticas, como os sotaques regionais e as formas de falar de diferentes grupos sociais e o papel da escola na desconstrução desse preconceito.

Fonte: Rio de Janeiro (2025h, p. 115)

Um dado que merece destaque é o trecho introdutório apresentado na figura 53, que foi encontrado em um dos materiais didáticos do 8º ano. Ele chama nossa atenção porque nos faz questionar a maneira como as pessoas que elaboram os materiais da SME-RJ entendem que o preconceito linguístico deve ser combatido. Nele, é sugerido que os alunos, dentre outras coisas, conheçam a norma-padrão e façam usos linguísticos adequados aos eventos de interação de que participam para que não sejam vítimas do preconceito linguístico. Ora, o objetivo do debate em sala de aula a respeito desse tipo de discriminação não é, pelo menos do ponto de vista da sociolinguística educacional, fazer com que os alunos reconheçam e deixem de empregar formas linguísticas julgadas de modo negativo pelos falantes da norma prestigiada. A tarefa da educação sociolinguisticamente engajada é, sim, tornar os

estudantes conscientes em relação aos valores sociais diversos que recaem sobre os diferentes usos linguísticos e fazê-los entender que todas as formas que a língua coloca à nossa disposição são legítimas e merecem ser igualmente respeitadas.

Figura 53 – Trecho introdutório sobre forma de “combate” ao preconceito linguístico

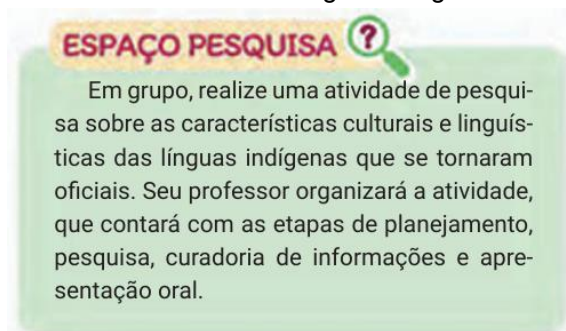
Estudante, é esperado que você seja capaz de ler textos de diferentes gêneros textuais, reconheça os elementos constitutivos dos respectivos gêneros, identifique a construção composicional e o estilo do gênero, perceba os efeitos de sentido gerados pelas escolhas linguísticas feitas pelos autores, tendo em vista as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e a necessidade desses conhecimentos para evitar o preconceito linguístico, reconhecendo a adequação das variedades linguísticas em contextos de uso. A leitura atenta dos textos é fundamental para que os itens sejam respondidos com sucesso.

Fonte: Rio de Janeiro (2025g, p. 34)

Apesar de os materiais didáticos que aqui analisamos não tematizarem em momento algum o preconceito linguístico que recai sobre as centenas de línguas indígenas faladas no Brasil, acreditamos que o simples fato de elas serem, como vimos em nossa resposta à questão anterior, mencionadas – ainda que de forma breve – nesses recursos já serve para mostrar aos alunos que não se sustentam as crenças preconceituosas de que seriam inferiores, menos complexas, ou de que o português é o único idioma falado em nosso país. No sentido de valorizar esses modos de falar, acreditamos nós, atuam os textos e exercícios que levam os alunos a interagir com essas línguas, a entender o quão representativas são para os que as falam, e a vê-las como uma parte da nossa cultura que precisa ser preservada.

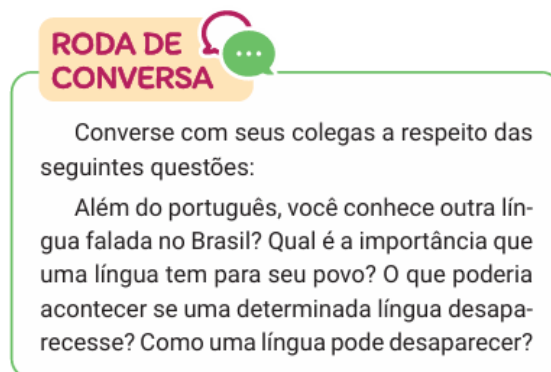
Vejamos alguns exemplos de como isso é feito. O dado que apresentamos na figura 54, que foi levantado em um dos materiais didáticos do 7º ano, pede que os alunos façam uma pesquisa sobre características das 16 línguas indígenas faladas no Amazonas que são citadas no texto que reproduzimos parcialmente na figura 46. O dado da figura 55, por sua vez, é parte de um dos recursos pedagógicos do 9º ano e aparece logo depois do poema apresentado na figura 42, que trata da relação que os Kambeba mantêm com o tupi, que é a sua “língua ancestral”. Trata-se de uma proposta de conversa sobre a importância de uma língua para os seus falantes.

Figura 54 – Exercício de pesquisa sobre características de línguas indígenas



Fonte: Rio de Janeiro (2025b, p. 37)

Figura 55 – Exercício de reflexão sobre a importância das línguas para seus falantes



Fonte: Rio de Janeiro (2025d, p. 16)

Há também dados que, ao informarem sobre o fato de elas terem contribuído de forma significativa na formação do português que é falado hoje em nosso país, permitem que os alunos possam cultivar uma atitude respeitosa e de apreciação em relação às nossas línguas indígenas. A figura 56, por exemplo, é um recorte de uma notícia que é apresentada num material do 9º ano e que informa sobre a tradução da Constituição Federal para o nheengatu. No texto, é dito que o português brasileiro incorporou dessa língua algumas palavras e a sua nasalidade característica.

Figura 56 – Parte de texto que menciona a influência do nheengatu no português

Chamada de Língua Geral Amazônica, o nheengatu é a única língua ainda viva hoje que descende do tupi antigo, tendo traços que a relacionam com o tupi falado na costa brasileira. “Aprendi que o nheengatu é uma língua do tronco do tupi-guarani e legou para a língua brasileira milhares de vocábulos, o nosso sotaque nasal e com prevalência de vogais, que em conjunto com a herança de outros idiomas indígenas e dos idiomas africanos, caracteriza a nossa língua como única e uma das mais ricas do mundo”, concluiu Weber.

Fonte: Rio de Janeiro (2025d, p. 19)

4.8. A abordagem da variação linguística e de tudo que ela envolve é constante nos materiais?

Essa questão foi elaborada tendo em vista a constatação de Lima (2023) de que a referência ao fenômeno da variação linguística costuma ficar restrita a um só

capítulo dos livros didáticos que temos à nossa disposição. Para vermos, então, com que frequência os recursos pedagógicos da SME-RJ tratam da variação e de tudo que ela envolve, construímos a tabela a seguir, em que indicamos a quantidade de dados que levantamos nas partes dos materiais didáticos destinados aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental que são trabalhadas em cada bimestre letivo.

Tabela 1 – Quantidade de dados trabalhados em cada bimestre

Etapa da escolaridade	BIMESTRE			
	1º	2º	3º	4º
6º ano	0	1	1	1
7º ano	2	8	8	8
8º ano	14	0	1	9
9º ano	12	6	12	1

Fonte: Elaboração própria

Uma das coisas que mais chama nossa atenção na tabela 1 – depois da baixíssima quantidade de dados encontrados nos materiais didáticos do 6º ano (3 dados), é claro – é o fato de o fenômeno da variação linguística e os outros temas relacionados a ele (quase) não serem abordados nas partes daqueles recursos pedagógicos que têm por público-alvo alunos do 8º ano que são trabalhadas no segundo e no terceiro bimestre do ano letivo. Apesar de nós termos levantado um número bem considerável de dados nesses materiais (24 dados), o contato dos alunos com eles em sala de aula só acontece no primeiro e no último bimestre.

Outra coisa que a leitura da tabela 1 nos permite perceber é a distribuição pouco regular, ao longo das suas partes, dos dados que levantamos nos materiais didáticos do 9º ano. Embora os recursos destinados aos alunos dessa série sejam aqueles que mais frequentemente tratam dos temas pelos quais nos interessamos (são 31 dados), a abordagem deles é muito maior no primeiro e terceiro bimestres. Os materiais dos alunos do 6º ano, de forma irônica, são os que menor oscilação apresentam no número de dados encontrados em cada uma de suas partes. Já os recursos didáticos do 7º ano, por sua vez, são os que tratam da variação e dos outros temas de modo um pouco mais consistente ao longo do ano letivo – é baixa a variação na quantidade de dados trabalhados do segundo ao quarto bimestre.

Se essas observações já são pouco felizes, ter conhecimento do contato que os estudantes da rede municipal têm, por conta dos recursos pedagógicos que recebem, com cada um dos assuntos aos quais damos atenção neste trabalho nos deixa ainda mais desanimados. Na tabela abaixo, apresentamos a quantidade de dados relacionados aos diferentes assuntos da ficha de categorização que nós levantamos nas partes dos materiais didáticos que a SME-RJ distribuiu no ano letivo de 2025 aos alunos do 6º ao 9º ano que foram trabalhadas em cada bimestre.

Tabela 2 – Quantidade de dados que tratam de um mesmo assunto trabalhados em cada bimestre

Assuntos	6º ANO				7º ANO				8º ANO				9º ANO			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Variação linguística	0	1	0	0	2	3	4	4	10	0	1	4	0	5	7	1
Mudança linguística	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
Norma linguística	0	0	0	1	0	1	1	0	4	0	0	2	0	0	5	0
Adequação linguística	0	0	0	0	0	1	2	4	4	0	0	2	0	1	2	0
Pluralidade linguística	0	0	1	0	0	3	2	0	0	0	0	1	12	0	0	0
Preconceito linguístico	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	2	0

Fonte: Elaboração própria

A partir da leitura da tabela 2, podemos perceber que os dados que conceituam o fenômeno da variação, mencionam fatores que fazem a língua variar e/ou apresentam variantes de fenômenos variáveis são os que em mais partes e em maior número aparecem nos recursos que têm por público-alvo alunos do 7º ao 9º ano. Nos materiais do 7º ano, o tema é tratado – e de forma equilibrada – ao longo de todo o ano letivo. Os recursos do 8º e do 9º ano, por sua vez, proporcionam o contato dos estudantes com a variação em partes dos materiais trabalhadas em três bimestres diferentes. Um só dado foi levantado nos recursos destinados ao 6º ano.

A respeito do tratamento da pluralidade linguística, apesar de já termos visto que esse é o segundo assunto a que os dados do nosso *corpus* mais se associam (são 19 dados), mais da metade deles é encontrada só numa parte de um material didático do 9º ano que é trabalhada no primeiro bimestre. Percebemos, então, que, no caso das demais séries escolares, o contato dos alunos da rede municipal com

as línguas indígenas nos recursos pedagógicos que eles recebem da SME-RJ é escasso. Nos materiais destinados ao 6º e 8º anos, há só um dado sobre o tema.

Os dados que fazem os estudantes entenderem o que é a norma-padrão e terem pretensamente contato com ela em uso basicamente aparecem – às vezes, de maneira bem tímida – em só uma ou duas das partes dos materiais didáticos de cada série escolar que são trabalhadas em diferentes bimestres. Um trabalho minimamente contínuo com a questão da adequação linguística, que, sem dúvidas, tem muito a contribuir no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, por sua vez, só é possibilitado pelos recursos da SME-RJ às turmas do 7º ano, do segundo ao quarto bimestre, e do 9º ano, no segundo e terceiro bimestres. Nenhum dado que trata desse assunto foi encontrado nos recursos pedagógicos do 6º ano.

Já a respeito da frequência da abordagem do preconceito linguístico nesses materiais, os alunos do 7º ao 9º ano só encontram um ou dois dados que tratam desse tema tão importante nos materiais didáticos que são destinados a eles. Os recursos pedagógicos do 6º ano não abordam a questão. O fato de a nossa língua estar em constante transformação, finalmente, só é mencionado – e uma única vez – naqueles materiais didáticos distribuídos aos alunos de turmas do 8º e do 9º ano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho, tínhamos por objetivo avaliar tanto a adequação quanto a frequência do tratamento da variação linguística e de temas correlatos (normas, adequação, plurilinguismo no Brasil e preconceito linguístico) nos materiais didáticos distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro a estudantes matriculados em turmas regulares do 6º ao 9º ano. A escolha desses recursos pedagógicos como objetos de pesquisa foi influenciada pelo nosso interesse em saber se o contato que os alunos da rede municipal têm atualmente com a variação, em função dos materiais impressos que eles recebem, é maior e mais apropriado do que há uma década, quando a SME-RJ distribuiu os *Cadernos Pedagógicos* que Vieira e Durval (2018) investigaram. A partir da nossa análise, foi possível constatar que, apesar de um número considerável de dados que tratam das questões sociolinguísticas pelas quais nós nos interessamos ter sido levantado na maioria dos materiais destinados a cada série escolar (os recursos do 6º ano são, como vimos, a única exceção), a abordagem da variação e de tudo que ela envolve neles é ainda inadequada, do ponto de vista da sociolinguística educacional.

Em relação à concepção de língua que é assumida pelos materiais didáticos, observamos que não a veem como uma entidade homogênea, mas sim como um conjunto de variedades, e que não ignoram a variabilidade linguística como objeto de estudo. Apesar de mostrarem aos estudantes que a variação linguística não fica restrita ao nível lexical, já que existem também elementos gramaticais diferentes que podem ser usados para expressar um mesmo sentido, exploram de maneira muito superficial os fatores extralinguísticos que fazem a língua variar. A abordagem da variação diafásica, tipo de variação na dimensão externa da língua mais lembrado nos materiais, é bastante inadequada, pois fica limitada ao reconhecimento por parte do(a) aluno(a) de formas que são – ou que os recursos erroneamente julgam ser – próprias da informalidade. Além disso, percebemos que a variação diastrática não é trabalhada de modo a fazer os estudantes reconhecerem as semelhanças e as diferenças entre aquelas variedades que são faladas por indivíduos mais e menos prestigiados (social e linguisticamente), e que são pouquíssimas as referências às variações entre os usos linguísticos que nós fazemos na oralidade e na escrita.

A respeito da norma linguística que é privilegiada nos materiais da SME-RJ, eles assumem a tarefa de ensinar aos estudantes a norma-padrão, que corresponde

ao conjunto de regras prescritas em nossas gramáticas tradicionais. Apesar de eles reconhecerem o seu caráter artificial, tratam esse modelo idealizado de língua como se fosse uma variedade efetivamente praticada, que corresponderia ao modo normal de se expressar de algum grupo de indivíduos, e apresentam textos concretos como sendo representativos da norma-padrão, quando revelam, na realidade, um uso da norma culta. Embora valorizem a norma-padrão, o ensino dela não vem junto da régua da correção linguística. Ainda que poucas vezes, os materiais didáticos tratam das expectativas sociais em relação aos empregos que fazemos da língua e da necessidade de adequarmos, levando em conta a situação de comunicação na qual nos encontramos num dado momento, a forma como falamos ou escrevemos.

No que se refere à pluralidade linguística no Brasil, notamos que os materiais didáticos não ajudam a perpetuar o mito do monolinguismo, que insiste em afirmar que ser brasileiro(a) é sinônimo de ser falante de português. Como pudemos ver, os recursos da SME-RJ mencionam línguas indígenas faladas em território nacional e convidam os alunos a interagir de maneira respeitosa com essa diversidade. Foi possível perceber, ainda, que os materiais didáticos se propõem a tratar da questão do preconceito linguístico, mas que a abordagem que oferecem desse tema é muito rasa. Há uma única menção ao fato de o preconceito linguístico ser, na verdade, um tipo de preconceito social, e os estudantes não são levados a refletir a respeito dos mais diversos significados sociais atribuídos às diferentes formas em variação.

Em relação à frequência com que a variação linguística e tudo aquilo que ela envolve aparecem nos materiais, é possível caracterizar como inconstante o contato que as obras analisadas proporcionam aos estudantes da rede municipal com esses assuntos ao longo de suas páginas. Em partes dos materiais didáticos trabalhadas em certos bimestres, não encontramos dado algum que nos ajudasse a responder às questões que nós elaboramos. Os dados que tratam do preconceito linguístico, por exemplo, aparecem uma ou outra vez nesses recursos. Por sua vez, a variação linguística e a pluralidade de línguas no Brasil, que são os assuntos tratados pelo maior número de dados que compõem o nosso *corpus*, são bastante trabalhadas em determinadas partes dos materiais e praticamente esquecidas nas restantes.

No que diz respeito à terminologia empregada pelos recursos pedagógicos da SME-RJ, pudemos observar que, a fim de facilitar o entendimento dos alunos, às vezes fazem uso de nomenclaturas que não são comuns à literatura variacionista. Apesar da boa intenção, os termos que eles empregam não são utilizados de forma

consistente ao longo das obras. Vimos a expressão “linguagem”, por exemplo, ser usada para fazer referência às realidades que chamamos de registro, variedade e norma. Quanto tentam empregar a terminologia da área, eles o fazem de maneira inadequada. A norma-padrão, por exemplo, que é um modelo idealizado de língua que não é praticado por ninguém, é constantemente tratada como uma variedade.

Tendo em vista, finalmente, a natureza dos textos em que aparecem aqueles exemplos concretos de variação apresentados nos materiais, podemos dizer que a grande maioria deles se trata de textos não autênticos, pois não correspondem a situações reais de uso da língua pelos seus falantes. Como pudemos ver nos dados que trouxemos ao longo da nossa análise, muitas daquelas formas linguísticas que recebem atenção nos exercícios que tratam da variação linguística aparecem em tirinhas e textos literários. Já a respeito da adequação dos exemplos apresentados em relação à nossa realidade linguística, vimos que os recursos da SME-RJ tentam com frequência relacionar à informalidade formas que já são generalizadas na fala.

Em síntese, apesar de termos verificado a presença da variação linguística neles, não consideramos que o tratamento que os materiais didáticos da SME-RJ dão a esse fenômeno contribui de forma muito significativa no desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, uma vez que, embora informem sobre a necessidade de adequarem o modo como falam ou escrevem em relação ao evento interacional do qual participam, não apresentam muitos recursos gramaticais que os alunos devem adquirir caso queiram se envolver em situações comunicativas mais complexas. Além disso, dão uma visão parcial da heterogeneidade do nosso idioma, porque exploram de forma superficial os fatores que influenciam os usos linguísticos que fazemos, e não conscientizam efetivamente os estudantes sobre as causas e consequências do preconceito pretensamente baseado na diferença linguística.

Levando em consideração que os materiais didáticos que analisamos nesta pesquisa foram elaborados por professores de língua portuguesa que atuam na rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, nós somos forçados a repetir, infelizmente, aquela constatação, expressa nas palavras de Barbosa e Cuba (2022, p. 92), de que “[...] há ainda muito que fazer para que a variação linguística e tudo que a engloba (tipos de variedades, preconceito linguístico, por exemplo) estejam de fato presentes na escola e, conseqüentemente, no material didático dos alunos”.

REFERÊNCIAS

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

_____. Norma lingüística e preconceito social: questões de terminologia. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 71-83, 2009.

_____. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARBOSA, Juliana Bertucci; CUBA, Daiana Lombardi de. Variação linguística, ensino de língua portuguesa e atitudes linguísticas. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 83-111, 2022.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília, DF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF, 2018.

CALLOU, Dinah. A propósito de norma, correção e preconceito lingüístico: do presente para o passado. **Caderno de Letras da UFF**, Niterói, n. 63, p. 57-73, 2008.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2025.

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

D'AGUILA JÚNIOR, Renata. **O conceito de variação linguística em materiais didáticos da modalidade de ensino EJA**. 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

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

_____; ZILLES; Ana Maria Stahl. Introdução. *In*: FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl (org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015a.

_____; ZILLES; Ana Maria Stahl (org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015b.

_____; ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “gramática”? *In*: FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GONZÁLEZ, César Augusto. **Norma e variação nos livros didáticos de língua portuguesa e literatura aprovados pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio de 2009**. 215 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GUIMARÃES, Miley Antonia Almeida. **Pluralidade normativa brasileira no ensino de português língua estrangeira**: a variável objeto direto anafórico de terceira pessoa. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2024.

LIMA, Elimária Oliveira; MOLLICA, Maria Cecilia. Pronomes de 1PP: uma análise sociolinguística e educacional. **Traços de Linguagem**, v. 6, n. 2, p. 80-87, 2022.

LIMA, Ricardo Joseh. Variação linguística e os livros didáticos de português. *In*: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (org.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2023.

MOLLICA, Maria Cecilia. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. *In*: MOLLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza (org.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, v. 7, p. 19-26, 2009.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Carioca de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, RJ, 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Material Rioeduca – 9º ano (Caderno do Professor)**. Rio de Janeiro, RJ, 2024.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Material Rioeduca – 6º ano**. Rio de Janeiro, RJ, 2025a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Material Rioeduca – 7º ano**. Rio de Janeiro, RJ, 2025b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Material Rioeduca – 8º ano.** Rio de Janeiro, RJ, 2025c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Material Rioeduca – 9º ano.** Rio de Janeiro, RJ, 2025d.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Trilhas de Recomposição da Aprendizagem – 6º ano.** Rio de Janeiro, RJ, 2025e.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Trilhas de Recomposição da Aprendizagem – 7º ano.** Rio de Janeiro, RJ, 2025f.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Trilhas de Recomposição da Aprendizagem – 8º ano.** Rio de Janeiro, RJ, 2025g.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Trilhas de Recomposição da Aprendizagem – 9º ano.** Rio de Janeiro, RJ, 2025h.

_____. **Circular E/SUBE/CEF Nº 03/2025.** Rio de Janeiro, RJ: Secretaria Municipal de Educação, 15 de abril de 2025.

_____. **Resolução SME Nº 508/2025.** Rio de Janeiro, RJ: Secretaria Municipal de Educação, 08 de maio de 2025.

SANTANA, Juliana Magalhães Catta Preta de. Que norma ensinar na escola? O ensino-aprendizagem do preenchimento do objeto direto como fenômeno variável. *In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas.* São Paulo: Blucher, 2018.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Aspectos sincrônicos e diacrônicos do imperativo gramatical no português brasileiro. **Alfa**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 189-222, 2007.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; DURVAL, Luiz Felipe da Silva Durval. O tratamento do componente gramatical nos Cadernos Pedagógicos da rede municipal de ensino: breve diagnose. *In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas.* São Paulo: Blucher, 2018.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

APÊNDICE A – Os dados levantados

[illegible]

8º ano	Trilhas	1º	36	Box “Recapitulando”	Variação linguística
			37	Exercício “Desafio 2”	Adequação linguística
		3º	106	Exercício “Item 1”	Variação linguística
			108	Exercício “Item 1”	Norma linguística
		4º	109	Exercício de produção	Adequação linguística
			110	Exercício “Item 1”	Variação linguística
			111	Trecho introdutório	Preconceito linguístico
			112	Exercício “Item 1”	Norma linguística
			113	Exercício “Item 2”	Variação linguística
			114	Exercício “Desafio”	Variação linguística
			115	Exercício de produção	Adequação linguística
9º ano	Rioeduca	1º	15	Balão	Pluralidade linguística
			16	Texto 1	Pluralidade linguística
			17	Texto 2	Pluralidade linguística
			18	Exercício “Roda de conversa”	Pluralidade linguística
			19	Exercício 2	Pluralidade linguística
			20	Texto 3	Pluralidade linguística
			21	Exercício “Desafio”	Pluralidade linguística
			22	Texto 4	Pluralidade linguística
			23	Texto 5	Pluralidade linguística
			24	Exercício 4	Pluralidade linguística
		2º	25	Texto 6	Pluralidade linguística
			26	Exercício “Proposta 1”	Pluralidade linguística
			27	Exercício 8d	Variação linguística
			28	Exercício 5a	Variação linguística
			29	Exercício 10	Variação linguística
			30	Exercício 3	Variação linguística
			31	Exercício 6	Adequação linguística
		3º	32	Box “Para início de conversa”	Adequação linguística
			33	Exercício 14	Variação linguística
	Trilhas	4º	34	Exercício 7	Variação linguística
		3º	35	Exercício “Item 3”	Variação linguística
			36	Trecho introdutório	Variação linguística
			37	Exercício “Item 4”	Norma linguística
			38	Exercício “Desafio”	Variação linguística
			39	Trecho introdutório	Variação linguística
			40	Exercício “Item 1”	Norma linguística
			41	Exercício “Item 3”	Variação linguística
			42	Trecho introdutório	Preconceito linguístico
			43	Exercício “Item 4”	Norma linguística
			44	Exercício “Item 5”	Norma linguística
			45	Exercício “Desafio”	Variação linguística
			46	Exercício “Desafio”	Mudança linguística
			47	Exercício “Desafio”	Norma linguística
			48	Exercício “Desafio”	Preconceito linguístico

ANEXO A – A norma-padrão “em uso”²⁴**Texto 3****‘Superlua Azul’ ilumina o céu nesta quarta (30);
fenômeno pode ser visto a olho nu**

No DF, melhor momento para observação é no início da noite. Próxima superlua azul só será vista em setembro de 2031, diz professor da Universidade de Brasília.

Por Nat Coutinho, g1 DF. 30/08/2023 06h27*

A “superlua azul” marca a noite desta quarta-feira (30). O fenômeno pode ser visto a olho nu, e Brasília, por causa da visão aberta do horizonte, é uma das cidades do país onde ela se mostra com evidência.

O professor de física e de astronomia [...], Paulo Eduardo de Brito, explica que a superlua azul acontece devido a dois fatores:

- A coincidência da lua cheia com o perigeu – quando a distância entre a lua e a Terra é menor do que 360 mil km. Quando isso acontece, a lua fica 14% maior e 30% mais brilhante do que no apogeu (microlua) – quando está mais distante.
- A ocorrência de uma segunda lua cheia em um mesmo mês.

Segundo o Instituto Nacional de Meteorologia (Inmet), a segunda lua cheia de agosto começa nesta quarta, às 22h35, e vai até a próxima quarta (6), quando o satélite fica na fase minguante, às 19h21. A lua, entretanto, já começa seu processo de decrescer na quinta-feira (31).

O professor Paulo Eduardo de Brito explica que a lua não fica azul – “é apenas uma licença poética”. Mas o fenômeno pode ser considerado raro porque ocorre, mais ou menos, a cada 3 anos, diz Brito. [...]

Em Brasília, o professor aponta que o melhor horário para se observar o fenômeno é no início da noite, quando a lua surge no horizonte leste. [...]

COUTINHO, Nat. ‘Superlua Azul’ ilumina o céu nesta quarta (30); fenômeno pode ser visto a olho nu. In: G1. 2023. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y2aatvyp>>. Acesso em: 30 ago. 2023. Adaptado para fins didáticos. Fragmento.

²⁴ O texto que aqui apresentamos foi retirado de Rio de Janeiro (2025h, p. 114).