



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

KAROLINA VIEIRA DA SILVA BONAFFINI

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA BNCC E NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: PROPOSTA DE ATIVIDADE À LUZ DA
PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS**

FORTALEZA – CEARÁ

2021

KAROLINA VIEIRA DA SILVA BONAFFINI

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA BNCC E NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: PROPOSTA DE ATIVIDADE À LUZ DA
PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras em Rede Nacional. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Débora Liberato Arruda Hissa.

FORTALEZA – CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Bonaffini, Karolina Vieira da Silva.

A variação linguística na BNCC e nos livros didáticos do ensino fundamental anos finais: proposta de atividade à luz da pedagogia dos multiletramentos [recurso eletrônico] / Karolina Vieira da Silva Bonaffini. - 2021.
157 f. : il.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em Letras Rede Nacional - Profissional, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof.^a Dra. Débora Liberato Arruda Hissa..

1. Variação linguística. BNCC. Pedagogia dos multiletramentos.. I. Título.

KAROLINA VIEIRA DA SILVA BONAFFINI

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA BNCC E NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: PROPOSTA DE ATIVIDADE À LUZ DA
PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Profissional em Letras em Rede Nacional do
Centro de Humanidades da Universidade
Estadual do Ceará, como requisito parcial para
a obtenção do título de Mestra em Letras em
Rede Nacional. Área de concentração:
Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 18 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA



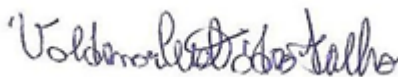
Prof.^a Dr.^a Débora Liberato Arruda Hissa (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Fábio Fernandes Torres

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB



Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Às três pessoas mais importantes da minha vida e que são a razão de eu querer ser um ser humano melhor a cada novo dia: Lúcia Vieira da Silva (mãe), Angelo Amancio de Oliveira Bonaffini (marido) e Heitor Rafael Vieira Braga (sobrinho).

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conduzir em todos os meus caminhos e por todas as bênçãos concedidas.

À minha mãe Lúcia Vieira da Silva que, mesmo com pouca escolaridade, foi quem primeiro me ensinou o valor da educação, a ser feminista na prática e que amor são gestos e não palavras.

Ao meu marido Angelo Amancio de Oliveira Bonaffini, por seu abraço, seu companheirismo e seu amor, sempre me apoiando e me motivando, quando eu caía em choro por cansaço e por insegurança.

A meu pai Francistélio Antônio da Silva que me ensinou, com sua calma, suas falhas e seu bom humor apesar das dificuldades, a ser forte, a ser solidária e a ser livre para fazer as minhas escolhas.

À minha avó (*in memoriam*) Anézia Ferreira da Silva, por ter sido presença, afeto e apoio fundamental para as minhas conquistas.

À minha irmã Kamila Vieira da Silva Braga, que sempre torceu por mim e que me deu o presente mais valioso da minha vida, meu sobrinho Heitor Rafael Vieira Braga.

À família Oliveira, minha segunda família (vó Socorro, minha sogra Ariadna, meu cunhado Igor, tios e primos do meu marido), que vibra sempre a cada conquista.

Aos meus amigos Gleiciane, Emely, Anderson, Livia e Beatriz, por tornarem a vida mais leve e serem presentes mesmo com o distanciamento imposto pela pandemia.

À minha amiga, Gleiciane Veras de Sousa Rodrigues, com quem compartilhei a felicidade da aprovação no ProfLetras (ela na UERN e eu na UECE), os percalços do caminho para nos tornarmos mestras, as felizes experiências e os inúmeros memes.

À Prof.^a Dr.^a Débora Liberato Arruda Hissa, por toda orientação, acolhimento, escuta e motivação.

Aos meus amigos da turma VI, por serem únicos e especiais, por contribuírem para o meu crescimento, pela torcida mútua, pela cumplicidade e por tantos momentos bons. Em especial, ao nosso amigo Gisleno, que agora nos sorri de um lugar bom e tranquilo.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Fábio Fernandes Torres, Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho e Prof.^a Dr.^a Abniza Pontes de Barros Leal, por sua participação nas bancas de qualificação e defesa, tecendo valiosas contribuições à minha pesquisa.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Rede Nacional, nosso estimado Profletras, por oportunizar a realização do curso e por tanto aprendizado.

À Universidade Estadual do Ceará – UECE, por tanto contribuir com a minha formação docente, acolhendo-me durante o curso de graduação e agora durante o curso de mestrado.

Aos professores do ProfLetras, pelos conhecimentos compartilhados, suscitando importantes reflexões sobre a relação teoria e prática.

À CAPES, pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa.

“Todas as escolas podem ser agradáveis e acessíveis a seus aprendizes. Todas as escolas, mesmo aquelas com menos recursos, podem fornecer experiências de aprendizagem poderosamente engajadoras e eficazes para todos os alunos. E porque elas podem, elas devem.”

(KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020)

“Mas quando alguém te disser ‘tá errado’ ou ‘errada’/ Que não vai s na cebola e não vai s em feliz / Que o x pode ter som de z e o ch pode ter som de x / Acredito que errado é aquele que fala correto e não vive o que diz”

(Fernando Anitelli)

RESUMO

Esta pesquisa busca apresentar uma alternativa para o tratamento da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa para a etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais, propondo, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos, uma sequência didática que considere a ocorrência da Variação Linguística nos níveis sintático, lexical e estilístico-pragmático. Como objetivos específicos, intentamos a) verificar a concepção de variação linguística apresentada pelo documento da BNCC e pelos livros didáticos (PNLD 2020), b) investigar como se estabelece a correspondência entre o tratamento dado à variação linguística pelos livros didáticos e as diretrizes da BNCC, e c) elaborar atividades para o tratamento da variação linguística utilizando como recurso metodológico o componente “como” da Pedagogia dos Multiletramentos. Para a compreensão ampla do fenômeno da variação linguística, recorreremos aos trabalhos de Bagno (2007; 2013), Bortoni-Ricardo (2004; 2014), Faraco (2008), Possenti (2011; 2017) e Zilles e Faraco (2015). Para a realização tanto da análise do nosso *corpus* principal e secundário, como da elaboração da nossa proposta de atividade, recorreremos às contribuições teórico-metodológicas da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996; 2021; ROJO, 2009; 2012). Nossos procedimentos de análise partem da análise do *corpus* principal composto pelo componente de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais da BNCC (2017). Em seguida, analisamos nosso *corpus* secundário constituído pelos livros “Se liga na língua: leitura, produção de textos e linguagem”, da Editora Moderna; e “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, da Editora IBEP, dois livros didáticos aprovados pelo PNLD 2020 com maior aquisição e distribuição no território brasileiro. Ao final, desenvolvemos uma proposição de atividades com o fito de ampliar o tratamento dado à variação linguística no ensino de Língua Portuguesa, com base na teoria da Sociolinguística Variacionista e nos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos. Elaboramos as atividades aplicando os quatro procedimentos da Pedagogia dos Multiletramentos: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. Verificamos, com nossa pesquisa, que o tratamento da variação linguística, tanto pelos documentos normativos quanto pelos livros didáticos, necessita de revisão teórica a fim de ampliar a compreensão sobre língua, sobre norma-padrão e sobre o caráter naturalmente heterogêneo da língua.

Palavras-chave: Variação linguística. BNCC. Pedagogia dos multiletramentos.

ABSTRACT

This research seeks to present an alternative for the treatment of linguistic variation in Portuguese Language teaching for the Elementary School – Final Years’ stage, proposing, from the theoretical-methodological assumptions of Pedagogy of Multiliteracies, a didactic sequence that considers the occurrence of Variation Linguistics at syntactic, lexical and stylistic-pragmatic levels. As specific objectives, we had a) verify the concept of linguistic variation presented by the BNCC document and textbooks (PNLD 2020), b) investigate how the correspondence between the treatment given to linguistic variation by textbooks and the BNCC guidelines is established, and c) elaborate activities for the treatment of linguistic variation using as a methodological resource the “how” component of Pedagogy of Multiliteracies. For a broad understanding of the phenomenon of linguistic variation, we used the works of Bagno (2007; 2013), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004; 2014), Faraco (2008), Possenti (2011; 2017) and Zilles and Faraco (2015). In order to carry out the analysis of our main and secondary corpus and to elaborate our activity proposal, we resorted to the theoretical contributions of the methodological assumptions of Pedagogy of Multiliteracies (GNL, 1996; 2021) and Rojo (2009; 2012). Our analysis procedures start from the analysis of the main corpus composed by the Portuguese Language component of Elementary School – Final Years of BNCC (2017). Then, we analyzed our secondary corpus consisting of two textbooks approved by PNLD 2020 with the greatest acquisition and distribution in Brazilian territory: “Se liga na língua: leitura, produção textual e linguagem”, by Editora Moderna, and “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, by Editora IBEP. At the end, we developed a proposition of activities with the aim of expanding the treatment given to linguistic variation in Portuguese language teaching, based on the Linguistic Variation theory and on the theoretical-methodological assumptions of Pedagogy of Multiliteracies. We elaborated the activities applying the four procedures of Pedagogy of Multiliteracies: situated practice, explicit instruction, critical framing and transformed practice. We verified, with our research, that the treatment of linguistic variation, both by normative documents and by textbooks, needs theoretical revision in order to broaden the understanding of language, of standard norm and of the naturally heterogeneous character of language.

Keywords: Linguistic variation. BNCC. Pedagogy of multiliteracies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Classificação dos tipos de variação linguística.....	24
Tabela 2 –	Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental que tratam sobre a Variação Linguística	33
Tabela 3 –	Os quatro elementos do eixo “como” da Pedagogia dos Multiletramentos	46
Tabela 4 –	Correspondência entre os domínios da existência (GNL, 1996) e os campos de atuação (BRASIL, 2017)	52
Tabela 5 –	Multiletramentos na BNCC – objetos de conhecimento e habilidades.	54
Tabela 6 –	Do ensino de letramento para o ensino de letramentos: fundamentos básicos.....	58
Tabela 7 –	Números sobre a aquisição de livros didáticos por título em ordem decrescente – 9º ano – PNLD 2020.....	64
Tabela 8 –	Estrutura da Base Nacional Comum Curricular – do geral para o específico.....	66
Tabela 9 –	Variação linguística nas habilidades descritas para as séries de 6º ao 9º ano	68
Tabela 10 –	Variação linguística nas habilidades descritas para as séries de 8º e 9º ano	69
Tabela 11 –	Exemplos de atividades que envolvem os processos de conhecimento da pedagogia dos letramentos	73
Tabela 12 –	Gêneros textuais solicitados em atividades de prática transformada no livro <i>Tecendo linguagens</i>.....	90
Tabela 13 –	Organização das Oficinas de nossa Proposição de Atividade	96

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Escala dos contínuos da variação linguística – contribuições de Bortoni-Ricardo (2014).....	30
Figura 2 –	Organização estrutural do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)	35
Figura 3 –	Introdução da primeira atividade do livro didático da seção “Entre saberes”	75
Figura 4 –	Exemplo de uma abordagem de enquadramento crítico presente em atividades propostas pela seção “Entre saberes”	75
Figura 5 –	Exemplo de uma abordagem de prática transformada presente em atividades propostas pela seção “Entre saberes”	76
Figura 6 –	Exemplo de uma abordagem de prática situada presente em atividades propostas pela seção “Mais da língua”	77
Figura 7 –	Exemplo de uma abordagem de prática transformada presente em atividades propostas pelo livro didático para o eixo de produção textual.....	78
Figura 8 –	Exemplo de atividade de análise linguística/semiótica apresentada pelo livro didático para o tratamento da variação linguística	81
Figura 9 –	Texto de apoio para o início do debate acerca de adequação linguística pelo livro <i>Se liga na língua</i>	82
Figura 10 –	Exemplos de situações apresentadas pelo livro <i>Se liga na língua</i> em que a adequação linguística se faz presente na rotina de um falante da língua.....	82
Figura 11 –	Exemplo de atividade proposta pelo livro <i>Se liga na língua</i> para o tratamento da variação linguística	84
Figura 12 –	Exemplar de uma atividade da seção “Momento de ouvir”	87
Figura 13 –	Exemplar de uma atividade da seção “Prática de leitura”	87
Figura 14 –	Exemplar de uma atividade de categorização proposta na seção “Reflexão sobre o uso da língua”	88
Figura 15 –	Exemplar de uma atividade da seção “Reflexão sobre o uso da língua” com conceitualização	89
Figura 16 –	Orientação para a adequação linguística na produção de um poema	91

Figura 17 –	Proposta de atividade da seção “Hora da pesquisa” sobre preconceito linguístico	93
Figura 18 –	Exemplar I de atividade sobre estrangeirismo da seção “Linguagem do texto”	93
Figura 19 –	Exemplar II de atividade sobre estrangeirismo da seção “Linguagem do texto”	94
Figura 20 –	Exemplar de atividade sobre colocação pronominal da seção “Linguagem do texto”	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anpoll	Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Letras e Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCJ	Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DGP	Diretório de Grupos de Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FTD	Frère Théophane Durand
GEPICE	Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Contextos Educacionais
GNL	Grupo Nova Londres
IBEP	Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OCEM-LE	Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PosLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – UECE
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIUBE	Universidade de Uberaba
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	VARIAÇÃO LINUGÍSTICA: FOCO NO ENSINO	20
2.1	Variação linguística: os diferentes tipos	21
2.2	Variação estilística	28
2.3	Variação linguística: foco nos documentos norteadores	31
2.4	Variação linguística: foco nos materiais didáticos	37
3	MULTILETRAMENTOS: FOCO NA PEDAGOGIA.....	42
3.1	Pedagogia dos multiletramentos.....	42
3.2	Multiletramentos no contexto brasileiro.....	48
3.3	Multiletramentos na BNCC	51
3.4	Multiletramentos e o tratamento da variação linguística	57
4	METODOLOGIA.....	61
4.1	Tipo de pesquisa.....	61
4.2	Procedimentos de análise	62
4.3	O <i>corpus</i>	64
4.4	Detalhamento do <i>corpus</i>	65
4.4.1	Análise da Base Nacional Comum Curricular	65
4.4.2	Análise do livro didático Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem.....	71
4.4.3	Análise do livro didático Tecendo linguagens: língua portuguesa	85
5	PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADE	96
5.1	Oficina 1 – Prática Situada	97
5.2	Oficina 2 – Enquadramento Crítico	100
5.3	Oficina 3 – Instrução Explícita	106
5.4	Oficina 4 – Prática Transformada.....	110
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS.....	117
	APÊNDICE A – MANUAL DIDÁTICO PRODUTO DA PESQUISA	122
	ANEXO A – MANUAL DO PROFESSOR FOMATO EM U DO LIVRO	
	DIDÁTICO TECENDO LINGUAGENS.....	153

ANEXO B – MANUAL DO PROFESSOR FOMATO EM U DO LIVRO DIDÁTICO SE LIGA NA LÍNGUA	154
ANEXO C – CONTEÚDOS ABORDADOS PELO LIVRO DIDÁTICO <i>TECENDO LINGUAGENS</i> RELACIONADOS AO EIXO INTEGRADOR DA BNCC ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA.....	155

1 INTRODUÇÃO

O fenômeno da Variação Linguística, embora já esteja presente nos documentos oficiais que regulam a educação básica (PCN, 1998; BNCC, 2017), nos livros didáticos e nas aulas de Língua Portuguesa, ainda é apresentado de forma insatisfatória, pois, muitas vezes, a abordagem dada à variação nos materiais didáticos evidencia apenas a realização da variedade regional em detrimento das demais variedades linguísticas, negligenciando o fato de que a variação é um fenômeno natural de quaisquer línguas, motivado por fatores extralinguísticos e intralinguísticos e, desse modo, podendo ocorrer em todos os níveis da língua, originando as variações fonético-fonológica, morfológica, sintática, lexical ou estilístico-pragmática.

Ocorre que, mesmo quando há abordagem da variante regional, essa ainda é explicitada de forma caricata e artificial, haja vista que textos autênticos, que refletem variantes de forma mais fidedigna à expressão de uma comunidade de fala, são negligenciados quando se trata de estudar variação na escola ou, quando utilizados, servem para a identificação do “erro” para uma atitude de correção. Assim, quando o fenômeno da variação é tratado, o que predomina são as narrativas ficcionais, as canções populares regionais, as falas representadas dos sertanejos carregadas de estereótipos. O caso mais clássico são as “falas” do personagem Chico Bento, as quais são retratadas em tirinhas escolhidas para compor os materiais didáticos na seção encarregada de tratar do fenômeno de variação.

Sobre o uso das narrativas do Chico Bento, Bagno (2007) ressalta que o problema de utilizá-las para o tratamento da variação linguística nas aulas de língua portuguesa não se encontra na confecção da obra por Maurício de Souza, mas em selecioná-las com o objetivo de transformá-las em materiais pedagógicos (BAGNO, 2007, p. 122). Nesse viés, consideramos ser possível, por meio da realização de projetos, promover a pesquisa e reflexão acerca da língua que é utilizada nos espaços frequentados pelos próprios alunos ou a análise linguística de textos que circulam nas mídias sociais, desde páginas de jornal aos perfis em redes sociais. Com tais atividades, torna-se possível evidenciar as variações estilística, fonológica, social, de modo que os alunos reflitam sobre os usos da língua que realiza e com os quais têm contato em seu cotidiano.

Diante desse contexto, em que ainda perpetuam práticas tradicionais para o ensino de língua que pouco contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa do educando, conforme atestam os dados da educação brasileira resultantes das avaliações de larga escala, como o SAEB ou o Enem e, em virtude de motivações pessoais e acadêmicas, é

que surgiram a inquietação e o desejo de realizar esta pesquisa no campo da variação linguística. Primeiramente, pelo encantamento com a disciplina de Sociolinguística ainda durante o curso de graduação na UECE. Posteriormente, com o contato com os alunos em sala de aula na EEFM Almirante Tamandaré, escola onde leciono como professora efetiva desde 2014, experiência que me possibilitou observar que, mesmo com o passar dos anos, eles ainda reproduzem os mitos de que “não sabem falar/escrever o português”; de que aquele que não escreve/fala “corretamente” é “burro”; de que, após as atividades de produção textual, o texto precisa ser “corrigido” (compreendendo principalmente a correção dos elementos gramaticais); e de que aprender o português é muito difícil. Todos esses discursos tomam as regras gramaticais como a única representação correta e aceita socialmente da língua portuguesa.

Somando-se a essas motivações, após ter sido aprovada pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), meu interesse por estudar o fenômeno da Variação Linguística se intensificou ao cursar a disciplina *Fonologia, Variação e Ensino*, ministrada pela Profa. Dra. Débora Liberato Arruda Hissa. Nesse período, minhas inquietações de pesquisa enxergaram um caminho para tratar da variação linguística em sala de aula e assim contribuir com os meus colegas professores. No início de minhas pesquisas sobre a temática, busquei estudar trabalhos sobre sequência didática que, embasados nos estudos teóricos da Sociolinguística, Fonética e Fonologia, pudessem ser um exemplo de como abordar a temática da variação em sala de aula.

Assumindo essa postura de ensino, compreendemos que um modelo que vem ao encontro dos nossos anseios de pesquisa para a formação do aluno, em que ele possa atuar ativamente durante o processo de ensino-aprendizagem, é a Pedagogia dos Multiletramentos. Vale aqui ressaltar que a BNCC, documento normativo mais recente e de extrema importância, pois passa a orientar a elaboração de currículos, a formação docente (inicial e continuada) e a produção de materiais didáticos, possui estreita relação com os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia proposta pelo Grupo Nova Londres (doravante GNL), conforme Hissa e Sousa (2020) comprovaram.

No documento, cuja versão final foi homologada no ano de 2018, defende-se que considerar o ensino de Língua Portuguesa a partir da perspectiva dos multiletramentos e das práticas da cultura digital, além de interferir na atuação dos sujeitos a fim de torná-los mais ativamente participativos, reflexivos e, portanto, críticos, “permite também que se possa ter em mente mais do que um ‘usuário da língua/das linguagens’, na direção do que alguns

autores vão denominar de *designer*” (BRASIL, 2017, p. 70), tomando aqui a ideia de projetar futuros ainda desconhecidos, como propôs o GNL em seu manifesto.

Desse modo, o objetivo geral de nossa pesquisa foi propor uma atividade, à luz dos pressupostos metodológicos da pedagogia dos multiletramentos, que fosse capaz de ampliar o tratamento dado à variação linguística proposto pelos livros didáticos destinados à etapa do Ensino Fundamental Anos Finais. Para tanto, nos propusemos primeiramente a analisar como a concepção de variação linguística é apresentada pelas competências e habilidades da BNCC no componente de língua portuguesa da etapa do Ensino Fundamental Anos Finais e pelos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2020 para a série do 9º ano do Ensino Fundamental. Em seguida, analisamos de que forma se estabelece a correspondência entre o fenômeno da variação linguística trabalhado nos livros didáticos que compuseram nosso *corpus* e as diretrizes estabelecidas pela BNCC. Por fim, em decorrência da análise empreendida, realizamos a proposição de atividade para o tratamento da variação linguística com base nos pressupostos metodológicos da pedagogia dos multiletramentos.

Compreendendo que o ensino de Língua Portuguesa deve ter como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa ou linguística dos seus falantes (ler, ouvir, falar, escrever textos), devemos considerar que este não pode acontecer sem reconhecer os usos da língua e a existência, portanto, de variações linguísticas. Entretanto, ainda que essa perspectiva sociointeracionista¹ da língua já venha sendo discutida nos cursos de Letras e, também, em documentos oficiais como os Parâmetros Nacionais Curriculares – PCNs (BRASIL, 1998) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), não é o que tem acontecido na prática em sala de aula, visto que o ensino de língua continua a contemplar o estudo de palavras e frases descontextualizadas, no entanto, o mais problemático ainda, nesse contexto, é não haver práticas que colaborem para o tratamento adequado dos conteúdos gramaticais, reforçando alguns mitos que corroboram para o insucesso escolar, como “o português é muito difícil”, “os alunos não sabem português” ou, até mesmo, o mito de que existe uma variedade mais correta que outra.

A fim de alcançarmos os objetivos a que nos propomos, desenvolvemos esta pesquisa, que se insere no campo das pesquisas aplicadas, de natureza interventiva-

¹ De acordo com a teoria sociocultural (ou sociointeracionista), de base vygotskyana, os seres humanos se constituem e estão situados historicamente por meio da linguagem. Desse modo, passam a ser compreendidos como sujeitos interativos, que constroem e produzem conhecimento, utilizando a língua em interação com os outros falantes e como ferramenta para a organização do pensamento (FIGUEIREDO, 2019).

propositiva². Nosso *corpus* encontra-se dividido em principal, composto pela Base Nacional Comum Curricular, e secundário, composto pelos livros aprovados pelo PNLD 2020 para a série do 9º ano do Ensino fundamental, “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” e “Tecendo linguagens: língua portuguesa”. Para a análise do nosso *corpus*, recorreremos ao método Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) e, para a proposição da atividade, utilizamos os pressupostos metodológicos do eixo “como” da pedagogia dos multiletramentos, desenvolvendo para a construção do conhecimento as etapas de Prática Situada (imersão e utilização dos discursos disponíveis, valorização das experiências já vivenciadas pelos aprendizes); Instrução Explícita (introdução das metalinguagens dos designs de diferentes modos de significado); Enquadramento Crítico (interpretação do contexto social e cultural de designs de significados particulares); e Prática Transformada (transferência na prática de produção de significado, empregando o significado transformado para trabalhar em outros contextos ou locais culturais) (GNL, 2021).

Nosso trabalho encontra-se organizado em cinco seções, a primeira sendo esta introdução. Na segunda seção, apresentamos o referencial teórico acerca da variação linguística; para tanto, recorreremos às contribuições de Bortoni-Ricardo (2004), de Bagno (2007; 2013), de Faraco (2008), de Faraco e Zilles (2015) e de Possenti (2011; 2017) e realizamos também a leitura da BNCC e do Documento Curricular Referencial do Ceará (doravante DCRC). Na terceira seção, realizamos o percurso histórico sobre o surgimento e desenvolvimento da pedagogia dos multiletramentos, partindo da leitura do texto que inaugura a pedagogia dos multiletramentos, o manifesto “Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais”, publicado pelo Grupo Nova Londres em 1996, aos estudos mais recentes. Compuseram também o nosso referencial teórico os trabalhos desenvolvidos por Rojo (2009; 2012), Pinheiro (2016), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e Hissa e Sousa (2020). Na quarta seção, detalhamos os procedimentos metodológicos e a análise do nosso *corpus*. A quinta seção destina-se à apresentação da nossa proposição de atividade, desenvolvida, como mencionado anteriormente, a partir dos pressupostos metodológicos da pedagogia dos multiletramentos. E, em nossa última seção, apresentamos as nossas considerações finais a partir da interpretação que realizamos dos resultados obtidos a partir da pesquisa que desenvolvemos.

² O caráter propositivo da pesquisa está respaldado pela Resolução 003/2020, que definiu as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, em virtude da pandemia causada pelo vírus Covid-19.

2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: FOCO NO ENSINO

Durante muitos anos, a escola apresentou as regras prescritas pela norma-padrão como modelos a serem seguidos, visto que a ideologia presente nessas práticas era a de que a Língua Portuguesa era apenas uma: aquela presente nos livros didáticos. Logo, todas as outras formas de linguagem que se distanciassem daquele modelo eram categorizadas como erros e, conseqüentemente, a capacidade cognitiva dos alunos era medida pela sua habilidade de memorização e reprodução das regras, logo, quando as transgrediam, eram classificados como incapazes.

A crítica a esse modelo de ensino que desconsidera a heterogeneidade linguística se faz presente em muitos trabalhos, como no artigo “Indícios na escrita popular”, de Sírrio Possenti (2017), cuja principal contribuição é apresentar subsídios para analisarmos os erros ortográficos ora por processos de variação da língua, ora por hipóteses elaboradas pelos falantes da língua durante o exercício da escrita. Além disso, ele também reforça a necessidade de desenvolvermos um novo olhar para tais registros, considerando-os objetos de estudo.

Com o fito de apresentar possibilidades para os docentes, recorreremos à Sociolinguística Variacionista, para mostrar que o ensino da norma-padrão não precisa (nem deve) ser desconsiderado nas aulas de língua portuguesa, visto que o seu conhecimento possibilita ao falante dominar a variedade culta e, dessa maneira, ampliar sua participação nas práticas sociais. Para a escrita desta seção, foram realizados estudos bibliográficos, primeiramente avaliando como a Variação Linguística é apresentada no documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no componente de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais. Em consonância com o documento norteador em análise, embora não se configure como um de nossos objetivos de pesquisa, consideramos que o ensino de língua deve contribuir para o combate ao preconceito linguístico e, para isso, ressaltamos a necessidade de assumirmos uma nova perspectiva para o ensino da língua, atribuindo sentido ao que é ensinado, estabelecendo objetivos claros para o aprendizado, apresentando os usos possíveis do idioma e assumindo a existência de variações linguísticas.

Assumindo, portanto, essa perspectiva de ensino, iniciaremos esta seção apresentando os principais conceitos da sociolinguística variacionista laboviana. Em seguida, definiremos os tipos de variação linguística existentes, bem como os fatores que interferem para a sua realização e as variantes resultantes desse processo, valendo-nos das contribuições dos estudos dos autores Marcos Bagno (2007), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004; 2014),

Sírio Possenti (2017) e Luiz Carlos Travaglia (2001). Analisaremos também os documentos norteadores, tais como os PCN, a BNCC e o DCRC³, a fim de identificarmos que tratamento a variação linguística recebe em seus textos. Por fim, realizaremos algumas considerações acerca do estado da arte de variação linguística no contexto hodierno nas pesquisas brasileiras, partindo dos trabalhos resultantes dos pesquisadores participantes dos grupos de sociolinguística da Anpoll, além de levantar dados acerca das pesquisas realizadas pelos alunos do curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da unidade de ensino da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

2.1 Variação linguística: os diferentes tipos

Embora os estudos sociolinguísticos, como mencionado na seção anterior, tenham iniciado ainda na década de 1960, fortemente influenciados pelas formulações de William Labov, o caráter social e heterogêneo da linguagem só passou a ser mencionado em documentos oficiais no Brasil a partir do ano de 1997, com a elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, no entanto, não chegou com a mesma força nas escolas em comparação ao que ocorreu com os gêneros textuais. Em Bagno (2007), o autor afirma que havia dois significativos empecilhos que dificultavam essa mudança de perspectiva sobre o ensino da língua:

(1) a resistência das pessoas muito apegadas às concepções antigas e às práticas convencionais de ensino, e (2) a falta de formação adequada das professoras⁴ para lidar com todo um conjunto de teorias e práticas que até então jamais tinham aparecido como objetos e objetivos do ensino de português (BAGNO, 2007).

O segundo obstáculo apresentado por Bagno (2007) versa sobre a deficiência de conhecimentos teóricos durante a formação docente, que, por sua vez, reflete também nas abordagens realizadas pelos materiais didáticos, os quais, por diversas vezes, tratam assuntos complexos como a variação linguística de forma superficial e simplista, criando, nesse caso em específico, dicotomias que se perpetuam pela tradição escolar, a exemplo das acepções

³ DCRC - Documento Curricular Referencial do Ceará, 2019. O Documento Curricular Referencial do Ceará é um documento de caráter normativo, aprovado pela Resolução Nº 474/2018 e Parecer Nº 0906/2018 do Conselho Estadual do Ceará (CEC). Foi construído à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e tem como objetivo garantir aos estudantes cearenses o direito de aprender um conjunto de conhecimentos e habilidades considerados essenciais, em todo o território do Ceará. (CEARÁ, 2019b).

⁴ O autor Marcos Bagno afirma que 85% dos professores de Língua Portuguesa são do sexo feminino, desse modo, ele explica que irá se referir majoritariamente a elas, contrariando, portanto, a norma gramatical que prioriza as formas masculinas.

formal x informal, culto x popular, padrão x coloquial. Essa visão de incompletude da grade curricular nos cursos de Letras também foi tópico discutido por João Wanderley Geraldi, em entrevista concedida ao Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Contextos Educativos (GEPICE), da Universidade de Uberaba (UNIUBE), em 2016. Nesse momento, ele atesta que o curso de Letras é ineficaz na formação de professores capacitados para lidar com a realidade das escolas brasileiras. Para ratificar seu ponto de vista, aponta, entre fatores históricos e institucionais, a constatação de que um aluno graduado em Letras sai da universidade com a crença de que está apto para ensinar, no entanto, “na área da Linguística é capaz de descrever um sistema fonológico, mas é incapaz de ler um texto de aluno e perceber nele caminhos para seu ensino: reproduz o mesmo preconceito linguístico: tudo é erro, incluindo variedades dialetais” (GERALDI, 2016, p. 113).

Em virtude disso, é possível perceber que, mesmo com mais de meio século de estudos linguísticos que confirmam o caráter variável e instável inerente à linguagem, este ainda tem sido negligenciado na formação de novos docentes e, consequentemente, no trabalho que terão de desempenhar para o ensino de língua portuguesa. Em contrapartida, avanços também têm sido perceptíveis, como, por exemplo, a abordagem de tais fenômenos na composição da recente Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) ou, ainda, a mudança de perspectiva durante as avaliações, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) cujo objetivo tem sido avaliar um conjunto de habilidades e competências em compreensão em detrimento dos moldes antigos de avaliação que priorizavam as definições ou classificações gramaticais.

Faz-se necessário, portanto, que os professores também assumam a sua parcela de responsabilidade sobre a manutenção de velhos hábitos e, para esse novo olhar sobre o ensino, é necessário que haja maior disposição para o conhecimento teórico, buscando refletir sobre as práticas pedagógicas, realizando pesquisas e não considerando o livro didático como uma cartilha que deva ser seguida do início ao fim, sem qualquer análise crítica.

Partindo desse ponto de vista, é fundamental compreender que a norma-padrão, que tem sido posta em lugar privilegiado no ensino, não representa a língua que falamos. Ela é produto de convenções, influenciadas por fatores extralinguísticos, logo, fatores sociais e políticos. Desse modo, é preciso assumir que ela é utópica, visto que mesmo os falantes com acesso aos letramentos escolares não falam essa norma e, nesse caso, a linguagem utilizada por eles também se constitui em uma variação: a variante culta. E entender (e aceitar) que isso ocorre não significa considerar que a gramática normativa não deva ser ensinada, como

erroneamente muitos pensam. Na verdade, “É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada ‘artificial’ e reprovando como ‘erradas’ as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma.” (BAGNO, 2007), compreendendo que o domínio da norma possibilita a participação em variadas práticas de linguagem e, conseqüentemente, maior autonomia no exercício da cidadania.

Nesse toar, para contribuir de forma positiva no combate à persistência do preconceito linguístico, a escola precisa desconstruir alguns mitos, tais como: o de que existe uma única forma correta de falar (que se assemelha à escrita) e de que a escrita é reflexo da fala (então, a fala do aluno precisa ser consertada).

Para tanto, é preciso assumir que a língua está sempre em movimento, que ela é naturalmente heterogênea porque é constituída em sociedade e emerge, justamente, a partir da interação com o outro. E, se tomamos que a linguagem se constrói por meio das e nas práticas sociais, não há como esperar ou crer que a língua seja uniforme, estática e padrão, pois ela acompanha as mudanças que ocorrem na sociedade e as necessidades comunicacionais que emergem dessas mudanças. O GNL (1996), ao discutir o termo “multiletramentos” em seu manifesto, defende que, nesse contexto de mudanças, “lidar com diferenças linguísticas e culturais agora se tornou central para a pragmática de nossa vida profissional, cívica e privada” (GNL, 2021, p. 107), emergindo, portanto, a necessidade de uma nova pedagogia para os letramentos, a Pedagogia dos Multiletramentos, que visa preparar os aprendizes para conseguirem lidar com as demandas que surgem em consequência das mudanças pelas quais passaram (e ainda passam) o mundo do trabalho, o mundo da vida política, o mundo da vida pública e da vida privada também. Dessa maneira, assim como apresenta Bagno (2007), é preciso ter ciência de que existem fatores linguísticos e extralinguísticos que corroboram para o fenômeno da variação em todos os níveis da língua⁵, conforme os tipos de variação linguística apresentados na tabela abaixo.

⁵ Bagno (2007) apresenta ainda, entre os tipos de variação nos níveis da língua, a variação semântica. Para o autor, uma palavra pode apresentar a mesma forma, mas com sentido diferente a depender de outros fatores, como a região de origem do falante. Para ilustrar, Bagno (2007) menciona a palavra “vexame” que pode ser compreendida como “pressa” ou “vergonha” em contextos diferentes.

Tabela 1 – Classificação dos tipos de variação linguística

(continua)

Variações manifestadas em todos os níveis da língua		Variações manifestadas a partir de fatores extralinguísticos	
Fonético-fonológica	Ocorre quando, por exemplo, uma mesma palavra pode ser pronunciada de formas distintas, mas significando a mesma coisa. Nesse caso, a alteração é apenas no som produzido, ou seja, na representação fonética.	Diatópica	A variação, nesse caso, sofre influência dos locais de origem dos falantes. Desse modo, podem ocorrer diferenças de registro entre falantes de áreas urbanas e falantes de áreas rurais. Assim como também acontecem diferenças nos usos linguísticos entre falantes de diferentes regiões de um país ou mesmo de nacionalidades diferentes que, no entanto, possuem a mesma língua como oficial de seu país, a exemplo do que ocorre entre Portugal e Brasil.
Morfológica	Ocorre quando temos duas formas, isto é, duas palavras com alteração de morfemas (por exemplo: quando formadas por diferentes afixos) representando o mesmo significado.	Diastrática	Esse tipo de variação sofre influência a partir de fatores como a classe social a qual pertence o falante, o grau de escolarização e de acesso aos bens culturais que o falante possui.
Sintática	Ocorre quando há a possibilidade de reformulação de um período, com acréscimo ou substituição de termos para emitir uma mesma mensagem.	Diacrônica	Esse tipo de variação ocorre num processo natural ao longo da história de uma língua, que vai sofrendo modificações e vão sendo elaborados novos usos enquanto outros vão se tornando obsoletos e, desse modo, passam a fazer parte do léxico de outro período histórico.
Lexical	Ocorre quando um mesmo referente pode ser expresso por palavras diferentes.	Diafásica	Sinônimo para a variação estilística, motivada por fatores externos à língua como grau de intimidade entre os falantes, grau de formalidade ou informalidade do contexto comunicativo, interferindo, portanto, no grau de monitoramento linguístico a ser realizado pelo falante no momento em que ocorre a comunicação, podendo ser mais monitorado ou menos monitorado.

(conclusão)

Estilístico-pragmática	Ocorre quando, a depender do contexto da situação comunicativa ou do grau de intimidade entre os interlocutores, são selecionados termos, mais monitorados ou menos monitorados, para a interação.	Diamésica	Essa variação pode ser percebida a partir da comparação entre a realização de registros orais e registros escritos, em que se tornam perceptíveis as diferenças que emergem de cada realização, levando em consideração o gênero textual que está sendo produzido.
------------------------	--	-----------	--

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bagno (2007).

Como vemos na tabela acima, tais variações não ocorrem de forma aleatória. Elas são sempre motivadas, seja por fatores linguísticos-estruturais, seja por fatores extralinguísticos – sociofuncionais e socioestruturais (BORTONI-RICARDO, 2004). É importante perceber, ainda, que tais fatores incorrem para a realização da variedade estilística, que pode acontecer gerando uma identidade de grupos, assim como pode representar escolhas individuais de cada falante.

A respeito das escolhas individuais realizadas pelos falantes, Bortoni-Ricardo (2004) apresenta o conceito de “domínios sociais”, tomando-os como os espaços físicos nos quais realizamos papéis sociais distintos. No caso de uma criança que está aprendendo a ler e a escrever, a autora afirma que esta já faz parte de, pelo menos, três domínios sociais que interferem na sua forma de expressão: a família, os amigos e a escola. Logo, a depender do espaço ou papel social a ser desempenhado, realizamos adequações em nossa linguagem, com maior ou menor grau de monitoramento, culminando no que Bagno (2007) denominou como variação estilística, reiterando essa ideia de que um mesmo falante pode realizar diferentes escolhas linguísticas a fim de adequar sua linguagem à sua prática social, e essa monitoração não se dá apenas no campo da escrita, mas também se realiza na fala. O autor enfatiza que, para os sociolinguistas,

não existe falante único: todo e qualquer indivíduo varia a sua maneira de falar, monitora mais ou menos o seu comportamento verbal, independentemente de seu grau de instrução, classe social, faixa etária etc. Trata-se de um comportamento que é adquirido muito rapidamente no convívio social [...]. O monitoramento da fala, sobretudo quando se trata de exibir respeito e consideração pelos outros, faz parte do aprendizado das normas sociais que prevalecem em cada cultura, normas que são aprendidas pela observação e imitação, mas também ensinadas explicitamente às crianças pelos pais e outros adultos (BAGNO, 2007, p. 45-46, grifo do autor).

Quando Bagno (2007) fala sobre o monitoramento linguístico, ele destaca a interferência das práticas sociais para o monitoramento nos registros orais, enquanto para o caso do monitoramento que se realiza no registro escrito, o autor faz uma ressalva de que,

para que ele seja possível, é necessário o desenvolvimento de competências e habilidades que dependem do contato com a cultura letrada, por meio de práticas de leitura e produção escrita, as quais têm como principal agente impulsionador a escola e o ensino das convenções de escrita bem como do contato com os mais variados gêneros textuais. Bagno (2007) ainda considera que “o grau de letramento elevado também favorece, é claro, a produção de textos *falados* mais monitorados, em que a pessoa tenta reproduzir na oralidade mais formal traços característicos dos gêneros textuais escritos mais monitorados” (p.46). É notório que o grau de letramento reverbera em maior ou menor monitoramento nas práticas orais, visto que um falante que tem maior contato com a cultura letrada passa a desenvolver a sua competência comunicativa e a ampliar o seu vocabulário e, em virtude disso, realiza escolhas lexicais mais elaboradas, assim como quem tem menor contato com as culturas letradas possui vocabulário mais restrito e menor consciência sobre os usos linguísticos, bem como sobre a noção de adequação linguística aos contextos comunicativos.

Acerca da não arbitrariedade da realização das variantes linguísticas, vale ressaltar o que Possenti (2017) reforça sobre haver razões para os alunos escreverem de determinada forma, considerando que parte dos desvios que ocorrem na escrita é, na verdade, tentativa de acerto que os sujeitos-falantes, imersos em variadas práticas de letramento, realizam baseados nos conceitos que já dominam ou influenciados pelos sons que produzimos, que, como bem já sabemos, quando transformados em grafemas, são registrados através de convenções e não por correspondência entre sons e letras. Como o próprio autor afirma, bastaria o mínimo conhecimento de estudos fonológicos para que esses registros não convencionais pudessem ser explicados, reduzindo – ou extinguido – o preconceito linguístico de nossas práticas sociais.

A respeito dos traços de regularidade que ocorrem nas variações linguísticas do português brasileiro, Faraco (2008) reafirma que “os falantes variam sistematicamente”. Essa sistematização, ou regularidade, em alguns registros de variações, pode ser comprovada por diversos estudos fonológicos, por exemplo, que tratam sobre as hipo e hipersegmentações⁶ e, também, sobre outros registros gráficos que, na verdade, são realizados a partir de hipóteses criadas pelos falantes com base em experiências linguísticas anteriores. Adamoli (2010), por exemplo, em seu artigo “As diferentes grafias dos ditongos variáveis em textos de escrita

⁶ Além do trabalho de Adamoli (2010) mencionado no corpo do texto, tratam também sobre as hipóteses nas hipossegmentações e hipersegmentações realizadas por alunos em fase inicial de aquisição da escrita os trabalhos de: Chacon (2005); Serra, Tenani e Chacon (2006); Cunha e Miranda (2009), que focalizam o aprendizado de crianças em séries iniciais do ensino fundamental; e Tenani (2008), que realizou esse estudo com alunos do programa de Educação para Jovens e Adultos - EJA.

inicial”, após realizar a análise de um *corpus* composto por 950 textos de crianças que cursavam o ensino fundamental, em fase de aquisição da escrita, revelou a dificuldade em realizar o registro dos ditongos variáveis, ora escritos adequadamente, ora com apagamentos, para os quais o autor levantou três possíveis fatores influenciadores: a oralidade, a fonologia e o próprio processo de escolarização.

Por sua vez, a autora Carine Haupt, em seu artigo “Formação docente e a Fonética e Fonologia: o Ensino da Ortografia” (2012), após analisar como o livro didático concebe o ensino ortográfico, sugere novas posturas por parte do docente que podem contribuir mais efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Uma delas é a de “explorar a lógica que os alunos usaram para suas escolhas ortográficas”, além de profundo conhecimento teórico que possibilite identificar a natureza dos desvios de registro realizados pelos aprendizes. Esse saber teórico também está relacionado à fala de Marcuschi sobre as particularidades da escrita e da oralidade.

A escrita não pode ser tida como uma representação da fala [...] Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipos de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímicas e prosódia graficamente representados (MARCUSCHI, 2010, p. 17).

Assim como Marcuschi apresenta as especificidades de cada tipo de registro, oral ou escrito, vale enfatizar o ponto em que ele afirma que a escrita não pode ser compreendida como representação da fala também pelo fato de não haver correspondência entre os elementos gráficos e os elementos fônicos. Compreender isso e conhecer profundamente as tendências de registro no português brasileiro permite uma postura empática do professor para com os seus alunos, pois, como afirma Possenti (2011, p.51), “As hipóteses são certamente equivocadas, mas não são estúpidas”, reiterando o que já foi discutido nesta seção.

Na próxima seção, retomamos as discussões sobre a variação estilística, a qual selecionamos para ampliar o tratamento que é dado à variação linguística pelos livros didáticos que compõem o nosso *corpus*, visto que entre as habilidades apresentadas pela BNCC, esse tipo de variação aparece com maior frequência que os demais tipos apresentados em nossa Tabela 1 nesta seção.

2.2 Variação estilística

Na seção anterior, apresentamos contribuições dos estudos de Sociolinguística Variacionista para o ensino de língua materna, bem como os tipos de variação linguística que decorrem de fatores intralinguísticos e extralinguísticos. Nesta seção, aprofundamos a discussão acerca de um tipo de variação específico: a variação estilística. Tal variação, que também pode ser nomeada como variação diafásica, está naturalmente inserida em nossas práticas comunicativas e, antes mesmo de ingressarmos no ensino formal, aprendemos a necessidade de adequarmos a nossa linguagem aos contextos comunicativos a partir das interações que realizamos em nossos domínios sociais (família, amigos, igreja). Tal postura é nomeada por Bagno (2007) de “comportamento linguístico”. Os autores Hora e Wetzel (2011), ao traçarem o panorama dos estudos sobre estilo no campo da sociolinguística variacionista, chamam a atenção para dois aspectos revelados pelas pesquisas sobre variação estilística, ampliando a compreensão sobre os fatores que interferem para a sua realização.

Essas pesquisas têm chamado atenção para dois aspectos fundamentais: (1) os falantes não mudam o estilo meramente em reação a elementos da situação de fala (de formalidade ou audiência), eles são muito criativos em seu uso dos recursos estilísticos; (2) os falantes não estão apenas limitados a elementos da situação externa, eles usam sua fala para ajudar a estruturar e a reestruturar a situação externa, como também suas relações interpessoais, e, principalmente, suas identidades pessoais (HORA; WETZELS, 2011, p. 152).

Desse modo, é possível compreender que a variação estilística não ocorre apenas entre a linguagem que é utilizada por diferentes grupos ou comunidades, mas também nas escolhas linguísticas individuais de cada falante a depender de alguns fatores, como grau de intimidade entre os interlocutores, relações hierárquicas (patrão e funcionário, por exemplo) ou simétricas (entre amigos e familiares), papel social desempenhado pelo falante e/ou propósito comunicativo. Tais fatores atuam para o monitoramento estilístico, ou comportamento linguístico, que pode ser mais consciente ou menos consciente, tornando, assim, a linguagem mais monitorada ou menos monitorada (isto é, mais espontânea).

Hora e Wetzels (2011) afirmam ainda que a variação estilística se dá mais na ordem das escolhas (conscientes ou espontâneas) do próprio indivíduo, considerando que “ela está mais presente intrafalante do que entre falantes”, ressaltando que, ainda assim, para que ocorra a variação intrafalante, necessariamente deverá ocorrer a variação na fala entre grupos de falantes (HORA; WETZELS, 2011, p.149). Nesse sentido, os autores consideram que, para uma maior assimilação do fenômeno da variação, é necessário compreender os padrões que

ocorrem na variação intrafalante, pois, desse modo, é possível entender de que forma “os indivíduos internalizam os padrões linguísticos mais amplos na comunidade e como esses padrões são estruturados e reestruturados pelos indivíduos na interação conversacional do cotidiano” (HORA; WETZELS, 2011, p. 152-153), reforçando a noção de que o estilo do indivíduo e o estilo do grupo social se correlacionam.

Ao contextualizar os trabalhos sobre variação e estilo de Bell (1984), Nogueira (2010) esclarece que tais mudanças de estilo ocorrem em duas direções. A primeira corresponde à mudança de estilo que o falante realiza em função do “*design* de audiência”, redefinindo sua própria identidade em relação ao seu destinatário. Enquanto a segunda, de caráter responsivo, ocorre quando há mudanças estilísticas com a finalidade de identificação com um grupo social (*design* de referência). Além disso, a autora ressalta que as “variações estilísticas podem ser observadas em diferentes níveis: fonético, lexical, sintático, prosódico e que as escolhas operadas nos diferentes níveis se relacionam com outras possíveis em termos de contrastes” (NOGUEIRA, 2010, p. 10), sendo elas, assim, motivadas por fatores linguísticos e extralinguísticos.

Recentemente, tivemos um caso de um registro não convencional realizado por uma figura pública que repercutiu bastante entre jornais e redes sociais e, conforme noticiado pelo portal Carta Capital, ganhou definição no Dicionário Informal: O “conge” realizado no discurso do então ministro da Justiça, Sérgio Moro, proferido durante a sessão da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania – CCJ, do Senado Federal. Podemos levantar algumas hipóteses para justificar a grande repercussão desse episódio: primeiro pelo locutor desse discurso ser o ex-magistrado e, na época, Ministro da Justiça, pessoa de quem se espera maior monitoramento estilístico durante um discurso em uma sessão oficial entre autoridades políticas de nosso país; segundo, por ser um termo comum da esfera jurídica, universo do qual o locutor emerge. E por que, então, Moro realiza “conge” e não o termo esperado “cônjuge”?

Quando Bagno (2007) relata que a cada situação comunicativa o falante deverá ter “um comportamento, uma atenção e um planejamento maior ou menor do seu comportamento em geral, das suas atitudes e, evidentemente, de seu comportamento verbal”, ele se refere aos fatores extralinguísticos que interferem para a escolha de registro que será realizada pelo falante. É o caso do ex-ministro que, naquele momento, desempenhava uma atividade de grande pressão política, a apresentação do seu pacote anticrime, e encontrava-se em meio a um debate longo, cuja sessão teve aproximadamente cinco horas de duração. Por tais razões, podemos considerar que, ao realizar o registro “conge” naquela ocasião, houve a interferência

de fatores extralinguísticos que corroboraram para uma realização menos consciente e, nesse caso, menos monitorada do falante.

Esse episódio marca um exemplo de variação estilística em que há menor monitoramento, como já mencionado, além de tornar mais uma vez latente o juízo de valor que se faz quando ocorrem registros não convencionais. Ademais, vale lembrar que o grau de monitoramento estilístico pode variar em sua escala de maior para menor de forma consciente, para atender ao contexto de comunicação. E esse tipo de variação não é particular ao registro oral, mas também pode ser realizado na língua escrita.

Para realizar a classificação dos registros ou estilos que os falantes realizam em suas práticas comunicativas, Bagno (2007) considera mais adequado o emprego das escalas elaboradas por Bortoni-Ricardo (2004), em detrimento de “termos vagos e imprecisos como ‘estilo coloquial’, ‘registro’ culto’ etc.” (BAGNO, 2007, p. 45). A sociolinguista é responsável pela elaboração dos contínuos de urbanização, de letramento-oralidade e de monitoramento estilístico (exemplificados na Figura 1) para facilitar a compreensão sobre a variação linguística que é realizada de ponta a ponta no Brasil, distinguindo os fatores estruturais dos fatores funcionais que fomentam a realização da variação nos usos linguísticos dos falantes brasileiros. Além dessa contribuição aos estudos sobre o português que se realiza em nosso país, Bortoni-Ricardo também é responsável pela divulgação da Sociolinguística educacional⁷ no contexto brasileiro.

Figura 1 – Escala dos contínuos da variação linguística – contribuições de Bortoni-Ricardo (2004)



Fonte: Elaborado pela autora com base em Bortoni-Ricardo (2004).

Pelo modelo de contínuos apresentados por Bortoni-Ricardo (2004), a variação não ocorre de forma demarcada, mas a partir do repertório linguístico do falante, do contexto de interação em que ocorre o seu discurso, ou mesmo das experiências de vida e do lugar de

⁷ Bortoni-Ricardo (2014) denomina de Sociolinguística educacional as práticas voltadas para o ensino que buscam, a partir dos resultados das pesquisas sociolinguísticas, fornecer soluções para os desafios educacionais e promover propostas pedagógicas mais efetivas para o ensino de língua materna. Para tanto, busca subsídios teóricos em áreas como “a pragmática, a linguística do texto, a linguística aplicada e a análise do discurso” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 158), contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes.

origem haverá interferência na variação realizada pelos falantes de uma língua. Podemos citar o exemplo de um falante nativo do meio urbano, que teve acesso ao ensino e, por consequência, a práticas de letramento (orais e escritos) e que é filho de pais que migraram do meio rural para o urbano. Nesse caso, esse falante, em seu repertório linguístico, naturalmente, apresentará marcas da variedade rural e marcas da variedade urbana, constituindo o que Bortoni-Ricardo (2004) nomeia de variedade *rurbana*. Ou seja, as variações ocorrem em escalas e não em limites demarcados e estáticos.

O grau de monitoramento estilístico, por exemplo, que ocorre na fala pode ser assimilado a partir das práticas de linguagem em que somos inseridos desde crianças, percebendo a diferença entre a linguagem utilizada entre crianças e entre crianças e adultos. Já na escrita, essa variação depende das práticas de letramento às quais somos apresentados, sobretudo, no contexto escolar, visto que a escola assume o papel de principal agência para a aquisição da leitura e da escrita (cf. Kleiman, 2005).

Na próxima seção, focaremos na análise de documentos oficiais normativos, partindo da contextualização de tais documentos para a análise de como ocorre o tratamento da variação linguística em seus textos. Analisaremos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental (DCRC) que são os documentos mais recentes e que já estão em vigor, orientando a construção de currículos e materiais didáticos.

2.3 Variação linguística: foco nos documentos norteadores

A Base Nacional Comum Curricular teve seu processo de elaboração iniciado em 2015, tendo a sua versão final, a qual contempla as três etapas da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, homologada em 2018. No entanto, outras versões já haviam sido publicadas e, em decorrência das discussões realizadas, a parte que orienta a educação infantil e o ensino fundamental já havia sido homologada no final de 2017. Desse modo, segundo consta no Documento Curricular Referencial do Ceará (doravante DCRC), a partir de 2018, por meio de planejamento e ações conjuntas entre o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), as redes de ensino particulares e públicas iniciaram o processo de

reelaboração curricular para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental seguindo os novos encaminhamentos trazidos pela BNCC.

Ao analisarmos o documento da BNCC, percorremos dois caminhos: o primeiro diz respeito a uma análise geral do documento e das partes que o constituem; já, no segundo, direcionamos nosso olhar para o tratamento dado à variação linguística, no componente de língua portuguesa para o Ensino Fundamental – anos finais. Notamos, após a análise, que a concepção de linguagem assumida no documento é a sociointeracionista, confirmada, por exemplo, pela primeira competência específica de Linguagens para o Ensino Fundamental que concebe a linguagem enquanto “construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica” (BRASIL, 2017, p. 65). Desse modo, em consonância à concepção de língua já apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento do ano de 1998, de que “a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (BRASIL, 1998) e, por conseguinte, por meio da escola e do acesso às práticas de letramento realizadas no interior da escola é que os alunos podem desenvolver a competência linguística e ter garantido o exercício de sua cidadania.

Em seu componente de língua portuguesa, a BNCC, além de tratar sobre outros temas de suma importância para o contexto atual da educação (como a ampliação do letramento para os multiletramentos, que deve levar em consideração a multissessiose e a multiculturalidade), defende a importância de conhecermos a diversidade e riqueza linguística existente em nosso país. Nessa perspectiva, encontramos dados consistentes que ratificam a importância do tratamento do fenômeno variação linguística no ensino de língua portuguesa, como o fato de no nosso país serem faladas mais de 250 línguas – “indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades” (BRASIL, 2017, p. 70).

Apesar de já apresentar o tratamento da variação linguística como importante e, no eixo de análise linguística/semiótica, apontar para a necessidade de se refletir acerca do “valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas” (BNCC, 2017, p. 81), a abordagem que a BNCC realiza ainda é superficial, pois, ao mesmo tempo em que a considera como um fenômeno que percorre por todos os níveis da língua, trata o fenômeno como um conteúdo à parte a ser ensinado, além de em alguns trechos do seu documento não fazer a devida distinção entre norma-padrão e variedades linguísticas, repetindo-se esse mesmo tratamento da variação no DCRC. Tal abordagem foi criticada no artigo das autoras Rodrigues e Sá (2018), no qual elas analisaram que tratamento era dado à Fonética e Fonologia no documento da BNCC. Em primeira análise, as autoras constataram a

dissociação da variação linguística às áreas focalizadas; e, em um segundo momento, elas criticaram a abordagem dada ao fenômeno da variação pela BNCC, que, ao tratá-lo como uma unidade temática, “perde uma excelente ocasião de oportunizar ao aluno, já nos anos iniciais de sua escolaridade, a introdução a uma compreensão de língua pautada no seu aspecto sociointerativo”. Ainda que essa abordagem mais ampla do fenômeno não seja contemplada no documento, é nítida a intenção em promover uma educação que favoreça o respeito às variedades, sem prestigiar ou estigmatizar quaisquer que sejam elas. Destacamos tal movimento na Tabela 2, na qual demos destaque às competências que tratam especificamente do tratamento que deve ser dado à variação linguística.

Tabela 2 – Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental que tratam da Variação Linguística

Competência	Descrição
4	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante das variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 87 [grifo nosso].

Embora a abordagem ainda não atenda às expectativas de uma pedagogia da variação linguística, ou reeducação sociolinguística, o documento busca ser uma orientação para a composição dos currículos, admitindo a possibilidade de sua flexibilização. Em consequência desse processo de reelaboração dos currículos, em julho de 2019, o Estado do Ceará, por meio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, torna público o DCRC, atendendo às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais. Em seu texto de apresentação, temos que o DCRC se propõe a

apontar caminhos para que o currículo das escolas cearenses seja **vivo** e prazeroso, de modo a assegurar as aprendizagens **essenciais** e **indispensáveis** a todas as crianças e adolescentes, cumprindo de forma efetiva com o compromisso assumido pelo estado do Ceará que é **o direito de aprender na idade certa** (CEARÁ, 2019a, p. 18, grifo dos autores).

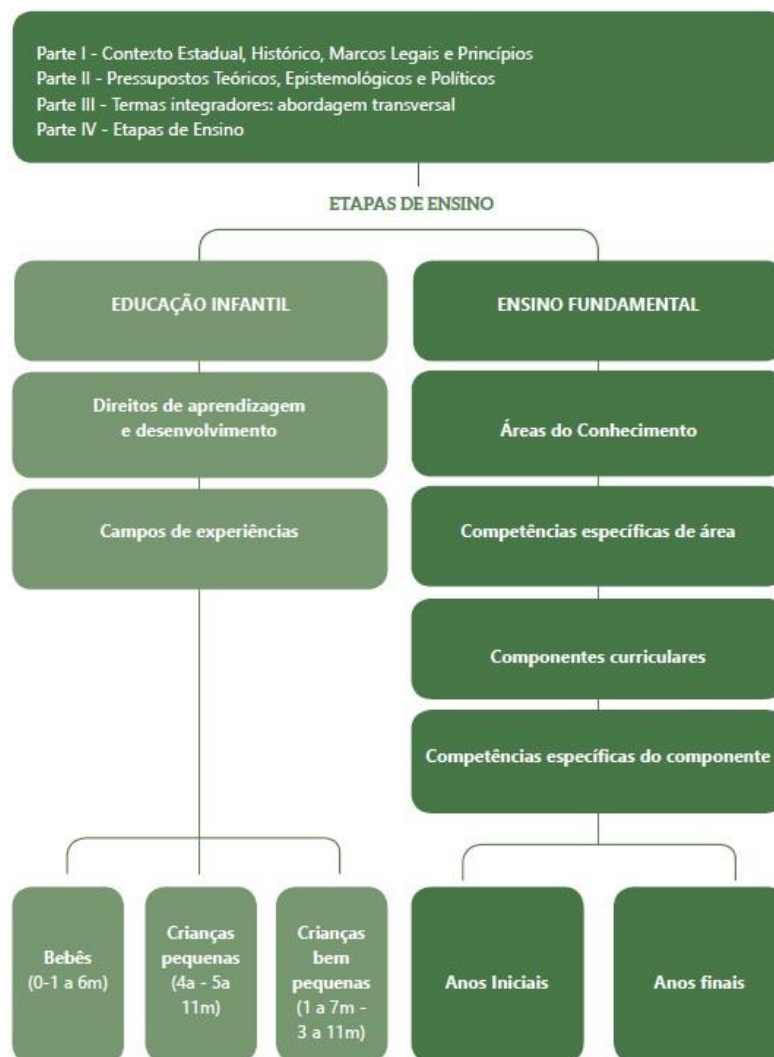
Tal qual a BNCC, o DCRC busca, portanto, orientar os conhecimentos básicos a serem desenvolvidos ao longo do percurso da educação básica, cujo objetivo é, além de desenvolver competências e habilidades fundamentais para a aprendizagem, promover educação integral que proporcione aos alunos subsídios para os desafios futuros. Para tanto, o

documento convoca as partes desse processo de ensino-aprendizagem, professores e alunos, a assumirem o protagonismo a fim de alcançarmos “uma sociedade mais justa, mais equânime e igualitária” (CEARÁ, 2019a, p. 18). O documento integra o Projeto Curricular do Estado do Ceará, tornando mais clara a proposta de ensino democrático orientada pela BNCC e acrescentando a essa proposta os objetos do conhecimento que fortalecem a identidade do povo e da cultura cearense.

Nesse sentido, o DCRC objetiva garantir, aos estudantes e às/aos estudantes, o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns — de norte a sul do estado, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais. **Pretendemos, por meio das orientações aqui apresentadas, reduzir as desigualdades educacionais existentes no Ceará, nivelando e, principalmente, elevando a qualidade do ensino.** Como consequência da ação educacional a ser desencadeada, também temos a intenção de formar estudantes com habilidades e conhecimentos considerados essenciais para o século XXI, incentivando a modernização dos recursos e das práticas pedagógicas e promovendo a atualização do corpo docente das instituições de ensino (CEARÁ, 2019a, p. 20, grifo nosso).

Dessa maneira, O DCRC, a fim de sistematizar as orientações que auxiliem os professores para o alcance do objetivo maior que é a elevação da qualidade do ensino básico, organiza-se em quatro partes intituladas: a) Contexto estadual, histórico, marcos legais e princípios; b) Pressupostos teóricos, epistemológicos e políticos; c) Temas integradores: abordagem transversal; e, por fim, d) Etapas de ensino. Tais partes retomam conceitos e subdivisões apresentadas pela própria Base, a ver na imagem abaixo, reprodução da página 22 do Documento Curricular Referencial do Ceará (2019a).

Figura 2 – Organização estrutural do Documento Curricular Referencial do Ceará



Fonte: CEARÁ (2019a).

A respeito da organização e apresentação das competências e habilidades para a etapa do Ensino Fundamental, o DCRC preocupa-se em apresentar as relações estabelecidas entre as habilidades de um mesmo componente curricular (relações intracomponentes) e as relações estabelecidas entre as habilidades de componentes curriculares distintos (relações intercomponentes). Assim como na BNCC, as habilidades são apresentadas a partir de códigos alfanuméricos, que identificam a etapa do ensino básico (EF, por exemplo, refere-se a uma habilidade da etapa do Ensino Fundamental), a série a que se destina, o componente curricular a que pertence (como LP para identificar o componente de Língua Portuguesa) e, no caso do DCRC, ainda há a identificação com a sigla CE para as habilidades específicas do estado do Ceará.

Acerca da apresentação do componente de Língua Portuguesa, o DCRC apoia que é imprescindível considerarmos o contexto da identidade linguística do povo brasileiro,

defendendo em seu texto que “o Brasil é um país originalmente plurilíngue, apesar de apenas a língua portuguesa ter o prestígio de língua do brasileiro” (CEARÁ, 2019a, p. 181). Além disso, o documento defende o ensino da língua pela importância que ela assume diante das nossas práticas sociais, já que é fazendo o uso da língua que exercemos plenamente nosso papel enquanto cidadãos, participamos de debates e ações políticas bem como nos inserimos socioeconomicamente no campo da vida pública. Sob essa perspectiva, o documento reforça o princípio de que “quando desenvolvemos habilidades de escrita, leitura e oralidade, oportunizamos a condição de participação em variadas práticas sociais como também a inserção no mercado de trabalho e a aptidão para reconhecer e exigir direitos” (CEARÁ, 2019a, p. 181), desde que a escola assuma o compromisso de propiciar práticas de letramento crítico (STREET, 2014) aos aprendizes.

O componente de Língua Portuguesa apresentado pelo DCRC é composto por trezentos e noventa e cinco habilidades que dialogam com as dez competências específicas apresentadas pelo componente de Língua Portuguesa da BNCC, logo, apresenta pequenas alterações em relação ao texto da Base. O documento inova ao acrescentar para o Ensino Fundamental a habilidade CEEF01LP01, “identificar as múltiplas linguagens que fazem parte do cotidiano da criança”, sugerindo como acolhimento aos alunos que chegam a essa etapa de ensino que os professores levem em consideração os conhecimentos linguísticos que já fazem parte do repertório do alunado.

Ainda analisando o texto do DCRC, destacamos que, apesar de apresentar um discurso muito alinhado às propostas da BNCC, percebemos que não houve um aprofundamento na apresentação do conceito de multiletramentos no tópico “Para compreender alguns conceitos”⁸, cujo objetivo é esclarecer pontos fundamentais do atual debate educacional, para o público-alvo do documento de referência para a educação básica cearense: os docentes. A apresentação de tal conceito limita-se a uma linha e meia de extensão, definindo que os “Multiletramentos dizem respeito à diversidade de culturas e de linguagens em jogo no cotidiano e decorre dos avanços da tecnologia”, sem mencionar qualquer referência teórica, diferentemente do que se apresenta para os demais conceitos explicitados na mesma seção.

Para tanto, como já mencionamos anteriormente, é importante que se assuma que a variação linguística é um fenômeno intrínseco à língua, visto que existem, além de fatores linguísticos, fatores extralinguísticos para a sua realização, tais como o lugar de origem, a

⁸ O tópico “Para compreender alguns conceitos” está localizado na subseção 4.2.1.1. Língua Portuguesa, da página 188 a 189, no texto do Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC, 2019a.

idade, a classe social, o grau de escolaridade, o grau de intimidade entre os falantes, a situação comunicativa – se exige maior ou menor monitoramento da língua. Desse modo, para uma mudança efetiva, ou seja, para a promoção de uma pedagogia da variação linguística, faz-se necessário que os professores busquem ampliar seus conhecimentos acerca do tema a fim de possibilitar o tratamento adequado da variação linguística e a fim de combater o preconceito linguístico enraizado nas concepções de “certo” e “errado” que ainda encontram refúgio nas práticas pedagógicas atuais.

2.4 Variação linguística: foco nos materiais didáticos

Após analisarmos como os documentos norteadores mais recentes apresentam o fenômeno da variação linguística, passaremos a falar, a partir desta seção, do tratamento dado pelos materiais didáticos para esse fenômeno da língua e, de antemão, percebemos que não se difere tanto daquilo que vimos em relação aos documentos que buscam fornecer orientação para a construção dos currículos.

Antes de tudo, é preciso fazer um recorte no contexto histórico do surgimento dos materiais didáticos, ou melhor, sobre aquilo que motivou a sua criação bem como a sua ampla distribuição. Na década de 1960, a educação passou por grandes mudanças com a democratização do ensino básico, logo, o perfil de alunos e professores sofreu mudanças. As camadas mais populares passaram a compor um contexto que antes era restrito à elite. A profissão de professor desvalorizava-se por duas razões: baixa remuneração e formação de pouca qualidade.

O aumento da população escolar provocou a deterioração das condições de trabalho, com classes superlotadas, prédios mal construídos e mal conservados, com equipamento velho e material insuficiente, tudo isso acompanhado do achatamento progressivo e ininterrupto dos salários, o que tornou a profissão docente pouco atrativa para as camadas privilegiadas da população urbana (BAGNO, 2007, p. 31).

Em crítica a esse processo de ampliação do acesso à educação no Brasil, autores como Bagno (2007) colocam entre aspas a palavra “democratização”, por esta representar um processo de crescimento apenas quantitativo enquanto a qualidade da educação apresentava deficiência, tais como as elucidadas pelo autor.

Nesse contexto, surgem os primeiros livros didáticos a fim de suprir a falta de formação adequada dos professores, que também dispunham de pouco tempo para investirem em melhor qualificação. Em 1985, então, surge o Programa Nacional do Livro Didático, como

um intermédio entre as editoras e livros, ainda não havia um controle de qualidade do material que era produzido. A partir de 1995, e com maior ênfase após a publicação da nova LDB (1996), foi que o PNLD passou a avaliar a qualidade dos livros didáticos, função que exerce até hoje com a renovação das obras didáticas a cada três anos.

A respeito da variação linguística que passou a constituir a realidade das salas de aula, os materiais didáticos durante muito tempo negligenciavam a existência da heterogeneidade linguística, assim como a formação para a docência não preparava os futuros professores para o tratamento da variação em sala de aula, colocando-a no lugar do “erro”, daquilo que deveria ser “corrigido” em deferência à norma-padrão.

Autores como Bagno (2007) e Faraco (2008) concordam que, ao analisarmos os documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa, apesar de algum avanço no tratamento da variação linguística, ainda são pouco discutidos os aspectos relativos à heterogeneidade linguística, sobretudo, nos materiais didáticos, os quais ainda apresentam tratamento superficial, com pouco embasamento teórico e com predomínio do tratamento da variação geográfica, exemplificadas com as famosas tirinhas do Maurício de Sousa, com a variante rural estereotipada nas falas do Chico Bento, como já mencionamos no início deste trabalho.

Sobre tal abordagem, Bagno (2007) explica que o problema não está na produção das tirinhas pelo seu autor, mas na insistência dos autores de materiais didáticos em escolhê-las para falar sobre a variação. Além de suas críticas, ele sugere alternativas de abordagem para que os professores, em posse desses materiais, ampliem a análise da variação linguística a partir do estudo dessas tirinhas, verificando, por exemplo, a correspondência da transcrição das falas nas tirinhas com falas autênticas. E, nessa perspectiva de trabalhar com registros de variedades autênticas, o autor faz referência ao rico acervo de que dispõe o portal do Museu da Língua Portuguesa, entre registros orais e escritos de várias regiões do território brasileiro e de variados períodos históricos.

Faraco (2008) amplia sua análise ao tratamento que é dado à variação linguística ao que ocorre também nos exames nacionais de larga escala, como o SAEB e o Enem. No caso do SAEB, o autor afirma que, apesar de a variação linguística estar presente em um dos descritores da avaliação, as questões referentes ao fenômeno ainda ficam restritas às análises dicotômicas de linguagem formal x informal ou de variantes urbanas x rurais. E quanto ao Enem, o autor aponta dois principais equívocos que se referem ao primeiro eixo cognitivo⁹,

⁹ No documento Matriz de Referência Enem, disponível no portal do INEP, os eixos cognitivos referem-se às competências comuns a todas as áreas do conhecimento. Ao todo, são apresentados cinco eixos cognitivos: I.

cujo objetivo é “dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa”. O primeiro equívoco apontado pelo autor é o fato de não se realizar suficientemente a distinção entre norma culta e norma *curta* (a norma-padrão). Em segundo, a ênfase que se dá ao domínio da norma culta sem levar em consideração as práticas sociais, nas quais a linguagem constrói sentidos.

Ambos os autores partem dessas análises sobre os livros didáticos e os exames de avaliação educacional para reforçar a necessidade de uma pedagogia da variação linguística que, nas palavras de Faraco,

não escamoteie a realidade linguística do país (conheça-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/comum/*standard* 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 e retórico dos fenômenos da variação (FARACO, 2008, p. 180).

Nesse sentido, o que autores como Bagno e Faraco propõem é que o ensino de língua possa dar subsídios para que os seus falantes possam ampliar o repertório linguístico, possam também ter consciência sobre a existência de variações, compreender que elas não são arbitrárias, que existe regularidade na variação e que, inclusive, a variedade culta sofre variações, por isso, Faraco (2008) fala em “normas cultas” no plural.

Em contribuição para uma pedagogia da variação linguística, Carlos Alberto Faraco e Ana Maria Stahl Zilles organizaram o livro “Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino”, o qual se propõe a compilar importantes pesquisas para o trato das variedades com foco no ensino. Destacamos aqui o capítulo “Variação, avaliação e mídia: o caso do Enem”, de autoria de Marcos Bagno.

Bagno (2015) inicia sua reflexão apontando os resultados da pesquisa em que ele investigou o tratamento dado à variação linguística nos livros didáticos direcionados ao ensino fundamental. O *corpus* era composto pelas obras que faziam parte do PNLD de 2008 e, em sua análise, Bagno (2015) constatou que a abordagem assumida para o ensino da língua era essencialmente transmissiva. Entre os principais problemas identificados quanto ao tratamento da variação linguística, o autor listou os seguintes pontos:

1. a falsa sinonímia “norma-padrão” = “norma culta”;
 2. a desconsideração da variação estilística (graus de monitoramento da expressão falada e/ou escrita) presente em todo e qualquer uso da língua;
 3. a classificação do padrão como uma “variedade”;
 4. a redução do fenômeno de variação linguística às variedades rurais, “caipiras” ou de falantes pouco escolarizados;
 5. uma concepção homogênea de “escrita” tomada como ideal linguístico;
 6. o emprego do termo *regra* para se referir exclusivamente às injunções da tradição normativa, como se as variedades “não-padrão” não tivessem suas próprias regras gramaticais.
 7. a proposta de exercícios de “passar para a norma culta”, tida como intrinsecamente “melhor” do que qualquer outra.
- (BAGNO, 2015, p. 192, grifos do autor)

Ainda referente aos problemas encontrados pelo autor nos livros didáticos que compuseram seu *corpus*, ele informa que, para o equívoco de sinonímia entre as noções de “norma-padrão” e “norma culta”, observou-se o emprego de, pelo menos, 21 expressões empregadas como sinônimo para conceitos bem distintos, como língua, norma, linguagem, variedade, por exemplo. O mesmo problema com a terminologia encontrado anteriormente nos livros didáticos foi constatado por Bagno (2015), tanto no texto que introduz o comando das provas de redação quanto no caderno de perguntas de língua portuguesa, da prova de Linguagens e suas Tecnologias no Enem, bem como o equívoco da classificação da norma-padrão como variedade da língua.

O segundo capítulo que compõe a “Terceira parte – variação linguística no domínio público” apresenta o artigo do pesquisador César Augusto González, “Variação linguística em livros de português para o EM”. O autor recorre à pesquisa de orientação quantitativa-discursiva, partindo de dados disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) acerca da adoção dos livros didáticos do PNLD de 2009, para a análise qualitativa das obras mais adotadas e das obras menos adotadas pelas escolas brasileiras.

Entre os dados coletados, González (2015) destaca que, nos livros mais adotados para o ensino de língua portuguesa, o tratamento dado à variação linguística continua sendo “estereotipado e anedótico, contribuindo para a manutenção do discurso sobre o certo e o errado em língua”. Enquanto, nos livros menos adotados, a variação linguística é apresentada de forma mais ampla e qualificada. Em sua análise, o autor detalha os pontos positivos e negativos das obras analisadas e conclui que, de maneira geral, os livros mais adotados: não abordam a variação em todos os níveis da língua, restringindo-se ao nível lexical; negligenciam a variação social; não consideram a variação linguística para a construção do sentido; não consideram a intencionalidade ou os falantes para tratar do conceito de

adequação; e confundem a norma-padrão e suas prescrições com a realização da(s) variante(s) culta(s).

Sobre a abordagem realizada pelos livros menos adotados, de Faraco (2003) e de Lopes *et al* (2004), ficou comprovado que: apresentam o fenômeno da variação em todos os níveis linguísticos; apresentam as variações geográficas, sociais, etárias, de gênero, de monitoramento linguístico (estilístico); consideram a variação linguística para a construção dos sentidos; relacionam o conceito de adequação aos falantes e à intencionalidade comunicativa; e, por fim, compreendem a norma-padrão como um construto social, histórico, reflexo das relações de poder, que contribui para o preconceito contra as variedades que mais se distanciam da norma.

Segundo González (2015), os dados apresentados devem servir para a reflexão inclusive da identidade do professor e da sua postura pedagógica, visto que os livros menos adotados são aqueles que exigiriam mais desses docentes, os quais seriam convidados a pensar “novos modos de ensinar língua e novas identidades para o professor de língua” (p. 244), trazendo para o contexto da sala de aula os usos reais da linguagem. Para Bagno (2013, p. 20-21), essa nova postura por parte dos docentes só é possível quando eles detêm conhecimento teórico e metodológico suficiente para “complementar e/ou ampliar o que vem sugerido como *ponto de partida* para um trabalho pedagógico e não como roteiro pronto e acabado” [grifo do autor]. No entanto, as lacunas deixadas pelos cursos de Letras na formação dos professores de língua constituem-se como peça fundamental para a manutenção do que Bagno (2013) chama de “Santíssima Trindade da (des)educação linguística brasileira”, em que os livros didáticos com maior distribuição mantêm a abordagem da gramática normativa e, em consequência, corrobora para a persistência de uma pedagogia conservadora.

Para compreendermos melhor as demandas exigidas para o contexto educacional atual (e futuro), sobretudo no que se refere ao ensino de língua, buscamos compreender o que constitui a teoria dos multiletramentos e, na seção a seguir, além de contextualizarmos a origem do termo multiletramentos, a sua repercussão no cenário brasileiro, a sua correlação com a construção da Base Nacional Comum Curricular, buscamos também explicar de que maneira os multiletramentos dialogam com a teoria da variação linguística.

3 MULTILETRAMENTOS: FOCO NA PEDAGOGIA

Nas subseções que compõem esta seção do nosso referencial teórico, tratamos dos multiletramentos e, mais especificamente, da pedagogia dos multiletramentos proposta pelo GNL a partir da publicação do seu Manifesto em 1996, como resultado de uma conferência composta por dez participantes que buscavam encontrar soluções para os desafios enfrentados pelas escolas com o processo de globalização intensificado pelo uso das novas tecnologias.

Além de apresentar os elementos da pedagogia dos multiletramentos e o seu contexto histórico, analisamos como essa proposta pedagógica vem sendo discutida e tem sido objeto de pesquisa dos estudos acadêmicos atuais, bem como analisamos também de que modo ela é contemplada no texto da BNCC, reiterando aqui a importância de tal documento para o nosso contexto educacional atual, sendo, portanto, de extrema importância considerá-lo para nosso trabalho.

3.1 Pedagogia dos multiletramentos

Inquietados pela nova dinâmica do mundo, em parte resultado da inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDICs em nosso convívio social, dez pesquisadores de diferentes áreas da educação iniciaram debates acerca da pedagogia do letramento que se fazia presente ainda na década de 1990, questionando a sua eficácia para contextos heterogêneos, estes resultantes do processo de globalização, das forças do capitalismo e as novas relações de trabalho desenvolvidas a partir do período pós-fordista que reverberaram em mudanças intensas na vida profissional, vida pública e vida privada observadas a partir do final da década de 1980.

O colóquio contou com a presença dos autores Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata, os quais formaram o *New London Group* (aqui tomamos a tradução de Grupo Nova Londres – GNL – para nos referirmos ao grupo), o nome, nesse caso, é uma referência ao local onde se deu o encontro: Nova Londres, em Connecticut (EUA), no ano de 1994.

Após as importantes colaborações de cada pesquisador, durante a semana em que estiveram reunidos e durante um ano após a reunião, o resultado foi a produção colaborativa e a publicação do manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social*

Futures (Uma pedagogia dos multiletramentos – projetando futuros sociais¹⁰), o qual ainda é considerado inacabado por seus autores. Ao propor essa nova pedagogia, a maior preocupação do grupo era repensar as práticas pedagógicas de forma crítica, verificando os pontos a serem melhorados, a fim de proporcionar uma educação mais democrática, a qual seria capaz de dar conta da multiculturalidade e da multimodalidade que interferem diretamente nas formas de produção e recepção dos textos na contemporaneidade. Pinheiro (2016) justifica que a necessidade de um novo modelo educacional acontece pela interferência de dois efeitos gerados pela globalização: “a expansão da comunicação de massa (atualmente compartilhada em escala mundial) e a massificação das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC)”.

Nas palavras do GNL (2021), mesmo que fosse ainda um texto inacabado, o manifesto poderia servir como base para novos diálogos.

Este artigo é resultado de exaustivas discussões realizadas durante um ano, mas, de forma alguma, é uma peça acabada. Nós o apresentamos aqui como um manifesto programático, como uma espécie de ponto de partida aberto e provisório. O artigo é uma visão geral teórica do contexto social atual de aprendizagem e as consequências das mudanças sociais para o conteúdo (o “o quê”) e a forma (o “como”) da pedagogia do letramento. Esperamos que este artigo possa formar a base para um diálogo aberto com colegas educadores em todo o mundo, que possa despertar ideias para possíveis novas áreas de pesquisa e que possa ajudar a estruturar a experimentação curricular que enfrentamos em nosso ambiente educacional, que está em constante mudança (GNL, 2021).

Ainda como resultado das discussões, os autores consideraram que o termo “multiletramentos” (*multiliteracies*) é o que melhor se aplica para descrever a multiplicidade e integração de significativas formas de criação de significado (as multissemioses) e a crescente diversidade local e conectividade global (a multiculturalidade) (GNL, 2021). Segundo Hissa e Sousa (2020), no artigo em que analisam a relação entre a BNCC e o manifesto programático da pedagogia dos multiletramentos, essa pedagogia propicia uma alternativa para o processo de ensino-aprendizagem em que os alunos desvinculam-se da postura de passividade e assumem o protagonismo na construção do próprio conhecimento, concebendo-se, assim, “um novo sujeito que constrói seus próprios *designs* de forma produtiva, criativa e relevante para as dimensões da vida social” (HISSA; SOUSA, 2020, p. 566). Dentro dessa perspectiva, o conceito de *design* passa a ser a palavra-chave para a pedagogia dos multiletramentos.

¹⁰ Utilizamos a tradução do texto original publicada na Revista Linguagem em Foco, 2021, realizada por Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando.

Segundo o NLG, o que subjaz a todo o processo de design é a ideia de que o estudante deve reconhecer e usar os “designs disponíveis” (available designs) de várias modalidades materiais/simbólicas para planejar, construir (designing), e criticamente replanejar e reconstruir (redesigning) suas identidades, oportunidades e futuros como cidadãos globais de um mundo complexo e crescentemente conectado (PINHEIRO, 2016).

Desse modo, o GNL considera o conceito de design “como o ato de moldar para construir novos significados” (BEZERRA, 2017), ao passo que somos, ao mesmo tempo, guiados pelos modelos já disponíveis e, em contrapartida, assumimos também o papel de construtores de novos sentidos e, ao assumirmos nosso papel de *designers*, projetamos futuros sociais, para o campo do trabalho, da vida pública e vida privada. Segundo Bezerra (2017, p. 134), “os designs nas sociedades aparecem nas diversas formas, linguísticos, auditivos, espaciais, gestuais e visuais”. Estes, por sua vez, contribuem para a compreensão e para a elaboração das significações dos textos multimodais e tantos outros textos presentes em nossas sociedades, aqueles que, inclusive, ainda desconhecemos e passarão a se constituir no futuro. Nesse sentido, o desafio em nosso contexto hodierno, segundo o GNL (2021), é conseguir lidar com a múltipla diversidade cultural e linguística com a qual temos contato nos diversos campos de nossas vidas, enquanto profissionais, enquanto cidadãos ou enquanto seres, ao mesmo tempo, individuais e coletivos. Nessa perspectiva, “cidadania efetiva e o trabalho produtivo exigem que possamos interagir efetivamente usando vários idiomas, vários ingleses e padrões de comunicação que mais frequentemente cruzam fronteiras culturais, comunitárias e nacionais” (GNL, 2021, p. 107).

Nesse ponto, percebemos a estreita relação entre a pedagogia dos multiletramentos em favor do desenvolvimento de uma educação linguística que evidencie o fenômeno de variação linguística intrínseco ao uso da língua. O grupo se refere à interação com os “vários ingleses”, assumindo a heterogeneidade linguística do idioma nativo dos pesquisadores, tal como Bagno (2007; 2015); Possenti (2017) e Bortoni-Ricardo (2004), por exemplo, evidenciam a heterogeneidade linguística que ocorre com os “vários portugueses”. Ao assumir em seu manifesto essa perspectiva em relação à língua, o grupo afirma que essa hibridização cultural e linguística tem sido o marco de nossa sociedade, logo, trouxe mudanças para o processo de ensino-aprendizagem, que, até então, primava pela homogeneização de uma língua, sem nunca ter obtido sucesso. A preocupação com a formação integral dos aprendizes e a adequação das práticas docentes para esse novo contexto educacional, como já mencionado aqui, foi o que motivou o debate entre os participantes do GNL.

Essas são questões fundamentais sobre nosso futuro. Ao abordar essas questões, educadores e alunos devem se ver como **participantes ativos da mudança social**, como aprendizes e alunos que podem ser **criadores ativos de futuros sociais**. Decidimos começar a discussão com essa questão sobre o futuro social (GNL, 2021, p. 107, grifo nosso).

Rojo (2012), ao tratar da pedagogia dos multiletramentos, percorre o contexto de produção do manifesto e busca, de forma didática, reunir as características dos textos que se inserem no contexto dos multiletramentos, considerando-os como interativos (ou colaborativos); capazes de romper com as relações de poder até então dominantes (relações de propriedade, pois, ao pensarmos em textos colaborativos, devemos considerar que a autoria sofre diluição ou até o seu apagamento); e de caráter híbrido (multimodais e multissemióticos). Segundo Silva (2016), isso faz com que o conhecimento seja construído em contextos sociais, para e pelas práticas sociais das quais participamos e, por esse motivo, a visão que a pedagogia dos multiletramentos tem sobre a mente humana é de que esta é “corporificada, situada e social” (GNL, 2021, p. 132).

O manifesto preocupa-se em apresentar o “como” transformar a teoria dos multiletramentos em uma pedagogia dos multiletramentos. Na visão de Bezerra (2017),

Os multiletramentos preveem alunos que vivam os processos de ensino/aprendizagem de forma intensa, como críticos que ajam e atuem em sociedades, conscientes dos seus papéis, ressignificando os textos e os discursos. O ensino poderia ser pautado em alguns movimentos, a saber: *prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada*. Esses pilares não representam uma sequência pronta, mas dialogam com outras perspectivas de ensino que tornam a pedagogia dos multiletramentos algo real e possível nas aulas de línguas.

Vale, no entanto, ressaltar que os quatro elementos que compõem o modo como se desenvolve a pedagogia dos multiletramentos não se constituem em uma sequência hierarquizada, a flexibilidade de sua aplicação é uma característica do próprio contexto em que se inserem os multiletramentos. Além disso, o GNL (2021) afirma que os quatro elementos da pedagogia podem ser desenvolvidos de maneira simultânea e em constante diálogo, podendo haver o predomínio de um ou outro em determinado momento no processo de construção do conhecimento.

Os currículos, nesse sentido, são compreendidos e elaborados a partir de uma demanda social, no caso, uma demanda da sala de aula. Logo, o que mais interessa é o produto, ou seja, espera-se que a pedagogia em desenvolvimento venha a ser uma ferramenta para lidar com “as necessidades e identidades afetivas e socioculturais de todos os alunos”

(GNL, 2021), desse modo, vem a ser ponto importante à formação integral dos alunos enquanto cidadãos, que leve em consideração o desenvolvimento das competências socioemocionais, fundamentais para o bom convívio em sociedade, as quais vêm sendo colocadas em destaque nos debates acerca de uma educação para o século XXI, atestando, inclusive, a necessidade de mudança no modo de avaliação escolar tradicional.

Para tanto, é preciso compreender a natureza de cada um desses elementos. Na tabela abaixo, reproduzimos o quadro-síntese apresentado pelo GNL (2021) em seu manifesto, na seção que se destinava a discorrer sobre a organização e os objetivos de cada um dos fatores que integram a pedagogia dos multiletramentos.

Tabela 3 – Os quatro elementos do eixo “como” da Pedagogia dos Multiletramentos

Prática Situada	Imersão na experiência e na utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles do mundo da vida dos alunos e simulações das relações a serem encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.
Instrução Explícita	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso de multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de design de diferentes modos de significado.
Enquadramento Crítico	Interpretação do contexto social e cultural de designs de significado específicos. Isso envolve a postura dos alunos de “dar um passo para trás” em relação ao que estão estudando, para ver isso de forma crítica em relação ao seu contexto.
Prática Transformada	Transferência na prática de construção de sentidos, o que faz com que o significado transformado possa ser utilizado em outros contextos ou locais culturais.

Fonte: GNL (2021).

Para o GNL (2021), a pedagogia proposta em seu manifesto, cujo objetivo é repensar as práticas escolares para atender às demandas emergentes de um contexto multicultural e multilíngue, é composta pelos quatro elementos sintetizados na Tabela 3. Diante das considerações do GNL (2021) sobre o eixo “como” da pedagogia, compreendemos que a prática situada (*situated practice*) é a imersão na cultura do aluno em relação com outras culturas. Logo, nessa etapa, as experiências anteriores dos alunos são mobilizadas de modo que suas necessidades e suas identidades sejam valorizadas. Com isso, é possível que os alunos desenvolvam a segurança necessária para assumir riscos ao passar a ter contato com novas informações e a confiança para atuarem junto aos colegas e aos professores no processo de construção do conhecimento. Aqui podemos relacionar essa prática, por exemplo, à inclusão no contexto escolar dos letramentos vernaculares e das variantes estigmatizadas, tal como o contato estabelecido com os letramentos de prestígio e com os letramentos locais.

Já na instrução explícita (*over instruction*), realiza-se uma atividade de metalinguagem, analisando de forma consciente os elementos formais e funcionais da(s) linguagem(ns), visto que o objetivo dessa etapa é que o aluno possa se apropriar daquilo que está aprendendo. O enquadramento crítico (*critical framing*) tem por objetivo ampliar os conhecimentos dos alunos acerca das práticas de letramentos bem como auxiliar no processo de reflexão sobre os modos de significação, de modo que eles sejam capazes de perceber as relações de poder que subjazem aos discursos, servindo de base para a constituição do último elemento: a prática transformada (*transformed practice*), que seria, então, o resultado de todo o processo de compreensão, análise e reflexão, para que, a partir dos modelos apresentados, os alunos assumam o papel de *designers*, logo, ressignifiquem as suas práticas em novos contextos culturais.

Com o passar dos anos, desenvolveram-se outros estudos acerca dos multiletramentos e da sua pedagogia, passando por uma reformulação na nomenclatura de seus elementos, motivada pela publicação da obra *Learning by Design*, resultado da parceria entre Kalantzis e Cope (2000). Em português, os quatro processos pedagógicos passaram a ser chamados de Experenciamento (equivalente à prática situada); Conceituação (equivalente à instrução explícita); Análise (equivalente ao enquadramento crítico); e Aplicação (equivalente à prática transformada). Em crítica à mudança apresentada, Rojo (2012) considera esse movimento um retrocesso, ao qual ela chama de “*Back to Basics*”, como resultado de uma onda conservadora que se instalava no contexto norte-americano e europeu, de modo que no contexto brasileiro não alcançou forte impacto entre os estudos voltados para a pedagogia que, aqui, ainda seguiam com as nomenclaturas apresentadas pelo manifesto do GNL, de 1996.

Em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), encontramos “um movimento de reconceitualização” proposto pelos autores e adaptação da teoria dos multiletramentos para o contexto brasileiro, apresentando experiências de práticas pedagógicas antigas e recentes na tentativa de avaliar como tais práticas podem contribuir para a construção dos conhecimentos necessários para um futuro com desafios ainda desconhecidos.

Nesse processo de reconceitualização, os autores apresentam os processos do conhecimento que contribuem para a sistematização do aprendizado, conferindo maior controle tanto dos professores quanto dos alunos sobre as ações e os seus resultados. Desse modo, o que para a pedagogia dos multiletramentos era nomeada como “prática situada” passa a ser o processo “experenciando”, em que podem ser mobilizados saberes já conhecidos pelos alunos ou novos, mas que tenham familiaridade com as suas experiências já

vivenciadas. O processo de “conceitualização”, correspondente à “instrução explícita”, pode ocorrer por “nomeação” (categorizações) ou com “teoria” (generalizações). O “enquadramento crítico” passa a ser representado pelo processo “analizando”, com a possibilidade de realizar uma abordagem funcional, buscando compreender como os elementos do *design* contribuem para a construção do sentido, ou uma abordagem crítica e metacognitiva. O último processo apresentado é o “aplicando”, em que o estudante pode empregar os conhecimentos construídos em uma situação real (aplicando adequadamente/apropriadamente) ou, com base nos conhecimentos adquiridos, intervir de forma inovadora (aplicando criativamente), correspondendo, portanto, à etapa de “prática transformada”.

Outra contribuição de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) é a relação estabelecida entre os processos do conhecimento e as quatro abordagens da pedagogia dos letramentos (didática, autêntica, funcional e crítica). Tal exposição é realizada com o objetivo de “argumentar que há aspectos de cada uma dessas tradições pedagógicas que podemos, de alguma forma, querer manter, ampliar e fortalecer” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 84).

Na próxima seção, ampliamos o olhar sobre os multiletramentos e a repercussão de tais propostas no cenário acadêmico, que, conseqüentemente, refletirá na formação docente (inicial ou continuada), na elaboração de currículos, na produção de materiais didáticos e, na ponta desse processo, nas práticas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa.

3.2 Multiletramentos no contexto brasileiro

Na seção anterior, falamos sobre a gênese da pedagogia dos multiletramentos, sobre o que motivou o Grupo Nova Londres a elaborar o manifesto e “o que” é essa nova proposta pedagógica. Além disso, falamos também sobre “por que” ela passou a ser vista como uma necessidade para o ensino em contextos multiculturais e multilíngues; e sobre “como” ela pode ser desenvolvida, ou seja, sobre os processos que a constituem.

É certo que, no contexto em que emergiu a proposta de uma pedagogia para os multiletramentos, a motivação esteve diretamente associada a uma demanda social, em comunidades multiculturais e, desse mesmo modo, multilíngues, como já mencionado. Mas será que o cenário brasileiro possui o mesmo perfil? Por que falar em multiletramentos no Brasil? Será que os multiletramentos chegaram ao nosso país por demandas sociais ou por motivações meramente mercadológicas? Mais que apresentar as respostas para tais

questionamentos, nesta seção, buscamos apresentar as contribuições dos estudos de multiletramentos realizados por linguistas brasileiros.

Silva (2016), ao contextualizar a pedagogia dos multiletramentos e apresentar suas principais proposições metodológicas, apresenta o projeto organizado pelos professores da Universidade de São Paulo – USP, Profa. Dra. Walkyria Monte Mor e do Prof. Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza¹¹, que se iniciou informalmente no ano de 2009 sob o título “Novos letramentos, Multiletramentos e o Ensino de Línguas Estrangeiras”. Sobre a sua composição inicial e a gradativa adesão que passou a receber ao longo de dez anos, a organizadora do Projeto apresenta esse percurso histórico em capítulo publicado no livro “Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada”.

O projeto iniciou-se informalmente em 2009 com a participação de nove universidades públicas. Foi cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do CNPq em 2010, como “Projeto Nacional de Formação de Professores: Novos Letramentos, Multiletramentos e o Ensino de Língua Inglesa” (2009-2015), já com a participação de treze universidades públicas. Gradativamente, ampliou-se. Em seu segundo ciclo, está cadastrado como “Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia” (2015-2019), contando atualmente com a participação de cerca de trinta universidades, de diversas regiões brasileiras (MONTE MOR, 2019).

O projeto, de sede na USP, objetivava formar uma rede colaborativa entre as universidades preocupadas com a formação de professores de línguas. Na sua gênese essa preocupação esteve voltada para o ensino de língua estrangeira e, posteriormente, passou a incluir nos debates o ensino de língua portuguesa como língua materna. Desse modo, foi possível trazer para o contexto do ensino de línguas (estrangeiras e materna) os conceitos de *letramento crítico*, *(re)construção de sentidos* e *subjetificação* como “possibilidades de promoção da conscientização sobre visões de sociedade e de sujeito” (MONTE MOR, 2019, p. 9), tendo, nesse sentido, representado um dos primeiros passos para a ampliação dos debates acerca dos Novos Letramentos e Multiletramentos.

A autora Roxane Rojo tem sido a responsável por popularizar o debate sobre os Multiletramentos, e consequentemente sobre a pedagogia dos multiletramentos, no território acadêmico brasileiro, por publicação de artigos, livros e realização de cursos sobre essa temática. Isso contribuiu para sua participação na elaboração do documento da Base Nacional Comum Curricular e explica, por exemplo, o fato de os multiletramentos virem fortemente relacionados às práticas discursivas que acontecem nas, e por meio das, TDICs, alimentando

¹¹ Ambos os organizadores participaram da elaboração do documento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras – OCEM – LE (BRASIL, 2006).

desse modo a falsa ideia de que, no Brasil, tenhamos alcançado a inclusão digital plena, bem como professores e alunos tenham domínio sobre o uso das novas ferramentas tecnológicas digitais.

Rojo (2012) destaca a necessidade de que, além de se considerar as experiências vivenciadas pelos discentes, haja “a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado”. Ademais, a autora também defende que, nesse contexto, as práticas pedagógicas diante das tecnologias digitais precisam de novos comportamentos, como no caso do uso dos aparelhos celulares que costuma ser proibido no ambiente da sala de aula, mas que poderia ser compreendido como uma ferramenta a mais para produção de textos, para realização de pesquisas, para compartilhamento de informações e para criação ou coleta de recursos audiovisuais.

Para Rojo (2012), os desafios que a implementação da pedagogia dos multiletramentos no contexto educacional brasileiro estão relacionados aos processos de “formação/remuneração/avaliação” dos docentes e à reorganização dos currículos e dos documentos referenciais educacionais. A autora considera ainda que estes são desafios gigantescos, mas que podem parecer “bem pequenos se de fato tivermos a adesão dos professores e alunos a essas ideias” (ROJO, 2012, p. 31).

Em Pinheiro (2016), encontramos também importantes reflexões acerca das contribuições da pedagogia dos multiletramentos após vinte anos da publicação do Manifesto “*A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*”. Entre as reflexões apresentadas pelo autor, encontramos algumas inquietações a respeito da relação que se estabelece entre o “quê” e o “como” da pedagogia dos multiletramentos, ao passo que o autor defende que, mesmo em um modelo de ensino tido como “tradicional”, é possível identificar a presença dos três componentes básicos: designs disponíveis, projetando *designs* e *redesigns* e que tais componentes não necessariamente seriam mobilizados pelos elementos do “como”, supramencionados. Nas palavras do autor, ao exemplificar com o ensino de gramática normativa, “toda prática transformada é um *redesigned*, mas nem todo *redesigned* se torna necessariamente uma prática transformada” (PINHEIRO, 2016, p. 527), pois, para que seja considerado como prática transformada, seria necessário haver também prática situada, instrução explícita e enquadramento crítico.

Outra inquietação que o autor apresenta e que é de extrema importância para o contexto educacional é a percepção que se tem, e que pode ter se originado a partir do Manifesto, de que “os letramentos são cada vez mais influenciados por dois efeitos globais: a

expansão da comunicação de massa (atualmente compartilhada em escala mundial) e a massificação das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC)” (PINHEIRO, 2016, p. 528). O autor aponta o perigo de essa interpretação influenciar tomadas de ações educacionais cada vez mais mercadológicas, acompanhando as premissas do capitalismo neoliberal. “Nessas lógicas, práticas de competitividade, produtividade e utilitarismo – bases do discurso neoliberal –, podem, em última instância, transformar a educação em *commodities*” (PINHEIRO, 2016). Como uma possível solução, ele aponta, então, a necessidade de concebermos essas práticas de letramentos do local para o global, em relações dialógicas.

Tratamos até aqui, ainda que de forma concisa, das principais contribuições dos estudos sobre multiletramentos no contexto brasileiro, as quais vêm influenciando, inclusive, a elaboração dos mais recentes documentos oficiais de orientação para a construção de currículos e materiais didáticos que possibilitem a reformulação das práticas pedagógicas. A seguir, exploramos a Base Nacional Comum Curricular, identificando a inclusão dos multiletramentos e dos elementos da pedagogia dos multiletramentos na elaboração desse importante documento.

3.3 Multiletramentos na BNCC

Nesta seção, apresentaremos como a Base Nacional Comum Curricular e a teoria dos multiletramentos se relacionam estrutural e discursivamente, direcionando o nosso olhar para a análise do componente de Língua Portuguesa da etapa do Ensino Fundamental Anos Finais. Em sua composição, a BNCC apresenta competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo das três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disso, também orienta eixos de integração, os quais correspondem às práticas de linguagem, que se realizam em diversos campos de atuação, em referência ao conceito bakhtiniano de esferas de atividades humanas, logo, às práticas situadas. Em Hissa e Souza (2020), a estreita relação entre a pedagogia dos multiletramentos com o documento da BNCC é comprovada, em especial a partir da análise do componente de Língua Portuguesa, atestando que

Há marcas enunciativas, escolhas lexicais e forma de organização didática dos componentes da BNCC que se assemelham muito com o texto do GNL, sobretudo o componente Língua Portuguesa, no que se refere aos campos de atuação social, as competências e habilidades (HISSA; SOUSA, 2020, p. 567).

Uma das evidências apontadas pelas autoras sobre a correlação entre a BNCC e a pedagogia do multiletramentos diz respeito aos campos de atuação social que compõem documento normativo nacional e aos domínios da existência mencionados no manifesto do GNL, que se relacionam ao eixo “por que” da pedagogia dos multiletramentos, conforme a reprodução da tabela a seguir.

Tabela 4 – Correspondência entre os domínios da existência (GNL, 1996) e os campos de atuação (BRASIL, 2017)

Pedagogia dos Multiletramentos	Componente Língua Portuguesa da BNCC
Três domínios da existência: • vida profissional • vida pública • vida privada	Cinco campos de atuação social: • campo da vida pessoal • campo artístico-literário • campo das práticas, estudos e pesquisa • campo jornalístico-midiático • campo da vida pública

Fonte: Hissa e Sousa (2020).

Os campos de atuação social apresentado pelas autoras Hissa e Sousa (2020) relacionam-se ao componente Língua Portuguesa da etapa do Ensino Médio, diferindo-se dos campos de atuação da etapa do Ensino Fundamental Anos Finais, visto que o campo da vida pessoal está ausente na proposta para as séries de 6º a 9º ano, compondo-se, portanto, pelos campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública.

Rojo (2012) diz que “trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso das novas tecnologias de comunicação e de informação (‘novos letramentos’).” E o que percebemos, no documento da BNCC, é que os multiletramentos vieram atender a demandas emergentes do avanço tecnológico, a exemplo dos gêneros que circulam no universo digital e que foram selecionados para compor as unidades temáticas e objetos de conhecimento que formam os eixos de integração (oralidade, leitura, produção de texto). Além da presença de termos que remetem ao conceito de *design* cunhado pelo Grupo Nova Londres.

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de **designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos**, processo que alguns autores

associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição (BRASIL, 2017, p. 70, grifo nosso).

Nesse sentido, percebemos que a Base considera que é uma demanda da escola possibilitar aos alunos, de forma a valorizar o conhecimento de mundo e as suas experiências, o reconhecimento das diferentes formas de construção de sentido já existentes, isto é, os *available designs* (designs disponíveis), colocando-o em contato com textos orais, escritos e multissemióticos a fim de que, a partir desse repertório inicial, eles possam construir e planejar (*designing – projetando*) e, enquanto, produtores de sentido, possam ressignificar criticamente e redesenhar, *redesigning*, construindo novos *designs*, que valorizem as múltiplas culturas e múltiplas linguagens. Esses conceitos de *available designs*, *designing* e *redesigns* são os elementos que compõem o eixo “o que” da pedagogia dos multiletramentos que, assim como na BNCC, relacionam-se às práticas de construção de sentido (HISSA; SOUSA, 2020).

A BNCC, enquanto documento normativo, orienta não apenas as bases para a elaboração dos currículos para o ensino das etapas da Educação Básica nacional, como também orienta ainda a elaboração dos materiais didáticos e a formação docente. A respeito dessa sua última atribuição, Hissa e Souza (2020) evidenciaram que os multiletramentos já fazem parte de currículos de programas de algumas universidades brasileiras, a exemplo da disciplina *Multiletramentos e mídias digitais: implicações para o ensino de línguas*, que integra o currículo do curso de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, ofertada pela Universidade de São Paulo – USP; e a disciplina *Multiletramentos e Tecnologia*, que faz parte da grade curricular do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA, da Universidade Estadual do Ceará – UECE, reafirmando que “os multiletramentos são uma parte cada vez mais constituinte da universidade enquanto agência de produção, de divulgação científica e formação de professores” (HISSA; SOUSA, 2020, p. 571).

No entanto, o conhecimento sobre os multiletramentos e a sua relação com o ensino de língua portuguesa ainda não têm alcançado a grande maioria dos docentes que atuam em sala de aula e precisarão adequar suas práticas às diretrizes apresentadas pela Base. Nesse sentido, as autoras destacam ainda que “algumas propostas de formação que surgem estão ligadas a interesses mercadológicos¹²” (*op. cit.*, p. 571).

¹² Hissa (2021) promove uma rica reflexão sobre o viés mercadológico conferido aos multiletramentos no contexto de uma política neoliberal, discutindo quais são as consequências e os desafios diante desse cenário para a educação brasileira e a sua relação com o mercado de trabalho. (Cf. HISSA, Débora Liberato Arruda. Multiletramentos em tempos de política neoliberal. **Revista Linguagem em foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 43–51, 2021.)

A respeito da organização do componente de Língua Portuguesa da etapa do Ensino Fundamental, na Base Nacional Comum Curricular, o documento apresenta seis competências específicas: a primeira competência específica trata da compreensão da dinamicidade da língua, construída sócio-histórica e culturalmente, e que deve ser reconhecida e valorizada como significação da realidade e identitária; resumidamente, as competências 2, 3 e 4 referem-se ao conhecimento e uso das diferentes linguagens e práticas sociais em prol de uma postura de agência transformadora: construção, resolução, atuação; a quinta competência associa-se ao campo artístico-literário, “com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas” (BRASIL, 2017, p. 65); e, por fim, a competência 6 que se refere diretamente às TDICs, em que seu uso deva ser realizado de forma crítica, reflexiva e ética.

Referente a essa postura ética, reflexiva e crítica das tecnologias digitais, a Base reforça que ter acesso não significa, propriamente, que as pessoas, de modo geral, saibam como utilizar adequadamente as ferramentas digitais. Ademais, reforça que é uma demanda hodierna a criticidade perante o uso que se faz das tecnologias digitais, desenvolvida a partir da prática de letramentos críticos, visto que circulam diversas e incontáveis informações, diante das quais devemos realizar ações de curadoria, filtrando o que é relevante e verificando a sua veracidade. Outro desafio apontado é o de saber lidar com o discurso de ódio que se traveste de liberdade de expressão, mas, na verdade, são atos de intolerância ao diferente, desde padrões estéticos, questões de gênero a debates político-ideológicos.

Na tabela abaixo, destacamos nos eixos de integração os objetos de conhecimento e habilidades que se relacionam aos multiletramentos e, mais especificamente, às práticas de linguagem que se realizam por meio dos gêneros próprios da cultura digital.

Tabela 5 – Multiletramentos na BNCC – objetos de conhecimento e habilidades

(continua)

Eixo de Integração	Objeto de conhecimento	Habilidades
LEITURA	Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de	Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações,

(continuação)

PRODUÇÃO DE TEXTOS	atividade humana	reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos.
		Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc. , de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.
	Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multisssemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital).
		Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc.
	Alimentação temática	Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.
	Estratégias de produção	Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.
		Utilizar softwares de edição de texto, de imagem e de

(conclusão)

		áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.
ORALIDADE	Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multisssemiose.
	Produção de textos orais	Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i> , à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.

Fonte: Adaptado pela autora a partir do documento Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) [grifo nosso].

Percebemos que os aspectos dos multiletramentos estão diretamente relacionados aos eixos da leitura, produção de textos e da oralidade. No entanto, vale lembrar que os conhecimentos mobilizados pelo eixo da análise linguística são subsídios para a realização das demais práticas de linguagem. É evidente em tais habilidades apresentadas que a visão de multiletramentos apresentada pela BNCC está fortemente associada às práticas de linguagem que se realizam por meio das mídias digitais, apresentando entre os gêneros a serem ensinados na escola aqueles que se originaram da cultura digital.

Dessa forma, “as mudanças nos modos de interagir socialmente na vida privada, bem como nas maneiras de ensinar e aprender na escola e fora dela já sentem o impacto desse cenário atravessado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)” (CHINAGLIA; MENDONÇA, 2017). Assim, como já afirmava Rojo (2012), faz-se necessária a realização de letramentos críticos, por isso, ainda com esse mesmo objetivo, a pedagogia dos multiletramentos pode proporcionar a mudança de perspectiva de alunos – tornando-os mais críticos e atuantes – e a promoção do respeito à multiplicidade de culturas e de linguagens, contribuindo para a proposta da BNCC em fomentar uma educação ética, inclusiva e democrática.

Contemplando o terceiro eixo da pedagogia dos multiletramentos, o eixo “como”, a BNCC apresenta em seu documento, como já mencionado, conjunto de objetos do conhecimento e habilidades que se relacionam diretamente com os eixos de integração leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística/semiótica, através dos quais pretende ampliar “o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de

atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2017, p. 136), perpassando pelos quatro componentes do eixo “como” da pedagogia dos multiletramentos: prática situada, ao valorizar as experiências dos alunos; a instrução explícita e enquadramento crítico, na busca de ampliar seus conhecimentos assumindo para isso o viés da criticidade; e, por fim, conduzindo-os para a prática transformada ao estimular novas experiências em que eles atuam como protagonistas na produção de novos sentidos bem como orientar sua participação cidadã de forma autônoma, consciente e crítica.

A seguir, apresentamos como os multiletramentos se aproximam da teoria da variação linguística, para isso, nos apoiamos no Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996), nas recentes contribuições de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Bortoni-Ricardo (2004) e Bagno (2007). Ao traçarmos esse paralelo, buscamos justificar nossa escolha em utilizar os pressupostos metodológicos da pedagogia dos multiletramentos para a nossa proposição de atividade para o tratamento da variação linguística.

3.4 Multiletramentos e o tratamento da variação linguística

Ao longo da história da humanidade, muitas mudanças ocorreram afetando as relações sociais, econômicas, políticas e profissionais. Nesse viés, a história foi marcada por três períodos de grandes transformações quanto à construção do significado: as três globalizações, conforme apresentam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Logo, tais mudanças também interferiram diretamente no acesso aos bens culturais e na relação de poder que subjaz ao processo de aprendizagem. Durante a primeira globalização, que compreende o período da Pré-História e das chamadas “primeiras línguas”, por exemplo, ainda não havia sido desenvolvida a tecnologia da escrita, logo, havia uma grande variação entre as formas como diferentes grupos se comunicavam, pois além de não haver ainda uma tentativa de padronização, essas diferenças linguísticas marcavam, sobretudo, o papel que cada grupo desempenhava na antiguidade.

Com a segunda globalização, marcada pelo desenvolvimento da escrita iniciado há cerca de cinco milênios, e posteriormente da imprensa, houve uma sistematização na forma como o sentido era construído e como os textos passaram a ser construídos e em que domínios circulavam. A terceira globalização é a que vivenciamos e que está constantemente em transformação, marcada pela multisssemiose, impactando não apenas a forma como construímos o significado, mas também a forma como aprendemos.

Nesse sentido, ensinar “letramentos” não é simplesmente uma questão de uso correto da língua; é, sobretudo, um meio de comunicação e representação de significados em um sentido mais amplo, mais rico e abrangente, o que impõe desafios às práticas de letramentos escolares tradicionais, cujos processos de ensino e aprendizagem precisam ser reexaminados. Por exemplo, quando aprendemos gramática e ortografia, **temos que considerar espaços contemporâneos de escrita**, como mensagens de texto e *posts* em mídias sociais, cuja fluidez e quantidade de recursos multimodais de comunicação possibilitam novas formas e convenções de letramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 22, grifo nosso).

Ao considerar que o ensino de língua deva valorizar os usos realizados pelos alunos em seus diversos contextos comunicativos, a proposta para os letramentos alia-se à proposta pedagógica que, além do ensino da norma, contemple o tratamento da variação linguística. Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2004) defende que o papel da escola, portanto, é o de proporcionar aos aprendizes o desenvolvimento da sua competência comunicativa para que, assim, eles possam transitar pelos diversos contextos comunicativos com segurança, compreendendo que, ao desempenhar diversificados papéis sociais, são exigidos comportamentos linguísticos adequados ao contexto de interação. Reiterando essa percepção daquilo que se espera do ensino de língua que atenda às demandas sociais atuais, os autores Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) reuniram em uma tabela (conforme a Tabela 6) os fundamentos basilares para o ensino do letramento centrado na escrita em oposição aos fundamentos para o ensino dos letramentos, ou multiletramentos (GNL, 1996).

Tabela 6 – Do ensino de letramento para o ensino de letramentos: fundamentos básicos

Fundamentos básicos antigos	Fundamentos básicos novos
Leitura e escrita são dois dos três fundamentos básicos.	Letramento e numeramento como habilidades de vida fundamentais.
Relação fonema-grafema.	Letramentos múltiplos para um mundo de comunicação multimodal.
Ortografia e gramática “corretas”.	Ortografia e gramática adequadas aos seus contextos de uso.
Língua-padrão e “educada”.	Muitas línguas sociais que variam de acordo com contextos e ambientes.
Apreciar textos de “prestígio” (de valor literário).	Uma ampla e diversificada gama de textos valorizados, com acesso crescente a diferentes mídias e tipos de texto.
Tipos de indivíduos “bem disciplinados”	Tipos de indivíduos que podem negociar diferentes contextos e estilos de comunicação, inovar, assumir riscos, negociar a diversidade e navegar pela incerteza.

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) [grifo nosso].

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), ao realizarem análise sobre os elementos do *design*, reconhecem que “a língua funciona de maneira diferente em diferentes lugares para diferentes propósitos, o que, portanto, relativiza a ideia de ‘erro’”. Tal como exposto na Tabela 6, há a substituição do conceito de “corretas” para “adequadas” ao se referir às regras gramaticais e ortográficas, visto que o falante deve ser capaz de realizar suas escolhas e de “monitorar seu próprio estilo” (BORTONI-RICARDO, 2004).

Assim, nossa **análise do *design*** das características de escrita não é um catálogo de regras de uso correto ou de erros potenciais. É, pois, uma taxonomia de opções de *design* que permite diferentes tipos de alteração textual e uma lista de perguntas que aquele que escreve faz a si mesmo enquanto trabalha com um texto, ou que um revisor elabora ao escritor para que este tenha a possibilidade de reformular seu texto, atendendo, assim aos seus objetivos de forma mais eficaz; a resposta do escritor às suas próprias perguntas, às perguntas de seu leitor ou à sugestão do computador pode ser a execução de uma alteração. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 219-220)

Podemos compreender a correlação entre a análise empreendida sobre os elementos do *design* com o pressuposto da Sociolinguística Variacionista de heterogeneidade ordenada, que considera a língua como “um sistema que possibilita a expressão de um mesmo conteúdo informacional através de regras diferentes, todas igualmente lógicas e com coerência funcional” (BAGNO, 2007). Assim como apresentamos na seção sobre variação estilística, essas escolhas são motivadas por fatores linguísticos e extralinguísticos e, nesse sentido, sob o viés dos letramentos críticos¹³, “as escolas precisam assumir que não existem verdades literárias ou fatos linguísticos universais e estáveis” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 152), ou seja, o que temos na verdade sobre a realidade de uma língua é a variação, que decorre, inclusive, das experiências socioculturais as quais o falante vivencia, tal como defende Bortoni-Ricardo (2004) ao tratar das comunidades de fala.

Nas palavras da autora, “qualquer comunidade, seja pequena como um distrito semirural pertencente a um município, ou grande, como uma capital, um estado ou um país, sempre apresentará variação linguística”, decorrente dos fatores já mencionados reiteradas vezes em nossa pesquisa, tais como grupo socioeconômico ao qual pertence, gênero, grau de escolaridade, papéis sociais que desempenha. Estes, como parte constitutiva da formação identitária do indivíduo, não podem (nem devem) ser negligenciados.

¹³ Segundo os autores Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), as pedagogias dos letramentos críticos abrem espaço para a voz e agência dos educandos, isto é, nesse modelo de ensino os alunos são estimulados a estabelecer relações entre as suas experiências e as novas formas de construir significado, sendo encorajados “a se tornarem sujeitos ativa e intencionalmente engajados em seus processos de aprendizagem” (p. 27).

A triangulação que realizamos entre a teoria da variação linguística, os multiletramentos e o documento normativo BNCC evidencia as razões pelas quais decidimos os passos teórico-metodológicos de nossa pesquisa. Tratamos até aqui dos passos teóricos e, a partir da próxima seção, apresentamos os passos metodológicos que culminaram em nossos resultados e na nossa contribuição, a proposição de uma atividade cujo objetivo é ampliar o tratamento dado ao fenômeno da variação linguística a partir da análise realizada sobre o nosso *corpus*.

4 METODOLOGIA

Nesta seção, discorreremos sobre os processos metodológicos que constituem a nossa pesquisa. Descrevemos o tipo de pesquisa que realizamos, apresentamos o *corpus* de nossa análise, o qual se encontra dividido em *corpus* principal e *corpus* secundário. Fizemos ainda o detalhamento do nosso *corpus* com o objetivo de fundamentar a nossa escolha. Em seguida, apresentamos a análise dos resultados obtidos e, por fim, a nossa proposição de atividades.

4.1 Tipo de pesquisa

Realizamos uma pesquisa de natureza interventiva-propositiva, visto que em Damiani (2012), ao tratar em um de seus trabalhos teórico-metodológicos sobre pesquisas do tipo intervenção, a autora argumenta que a palavra “intervenção” tem sido atribuída a um grupo de pesquisas educacionais que se inserem no campo das pesquisas aplicadas e que “apresentam potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado” (DAMIANI, 2012, p. 2). Nessa perspectiva, como apresentado em nossas inquietações de pesquisa e em nossos objetivos, propusemo-nos a investigar a concepção de variação linguística apresentada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e nos livros didáticos do Ensino Fundamental Anos Finais.

Aplicamos para a análise de nosso corpus o método Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), a qual é definida por Moraes (1999) como “uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos” de forma sistemática, seguindo as etapas 1) preparação das informações, 2) unitarização do conteúdo, 3) categorização das unidades, 4) descrição e 5) interpretação. Atendendo à etapa de preparação da informação, investigamos o estado da arte sobre o fenômeno da variação linguística com foco no ensino, além de bibliografias nos campos da variação linguística, multiletramentos e pedagogia dos multiletramentos. Em seguida, analisamos o componente de Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Fundamental Anos Finais e dois livros didáticos do PNLD 2020, a partir da teoria da variação linguística e dos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia dos multiletramentos, para verificar como se estabelece a correspondência entre tratamento dado ao fenômeno da variação linguística nos livros didáticos e nas diretrizes da Base. Por fim, após a análise exploratória das atividades de

análise linguística/semiótica nos livros didáticos, desenvolvemos uma proposta de atividades a fim de apresentar outra perspectiva teórica de trabalho com variação linguística.

Para a elaboração das atividades, depois de confirmada por Hissa e Sousa (2020) a estreita relação entre a teoria dos Multiletramentos e o documento da BNCC, tomamos como base os pressupostos metodológicos da pedagogia dos multiletramentos, realizando as etapas de prática situada, enquadramento crítico, instrução explícita e prática transformada.

4.2 Procedimentos de análise

Assim como Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2007; 2013), Faraco (2008), Faraco e Zilles (2015), advogamos por uma pedagogia da variação linguística, compreendendo que a língua é naturalmente heterogênea e que o falante, para ser considerado proficiente, precisa ser poliglota em seu próprio idioma. Desse modo, para atingir nosso propósito de investigação e proposição, realizamos os seguintes passos metodológicos: inicialmente, fizemos a análise de materiais didáticos aprovados pela última edição do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD para o ensino fundamental, o PNLD 2020, os quais foram apresentados às escolas ainda no ano de 2019 para serem utilizados nos anos letivos de 2020 a 2022, como é de praxe nessas seleções.

Esta análise esteve focada, sobretudo, nas seções de análise linguística/semiótica nas obras selecionadas, que já tomam a Base Nacional Comum Curricular como referência para a elaboração de seus materiais. Assim, verificamos a correspondência entre a proposta pedagógica para o ensino da língua que compõe a BNCC e o que, de fato, vem sendo ofertado pelos materiais didáticos ora adotados pelos docentes para seu exercício em sala de aula.

Iniciamos a análise das obras a partir da contextualização realizada acerca das orientações da BNCC e suas seções: eixos do conhecimento, campos de atuação, competências e habilidades. Partimos para a análise dos sumários, identificando os tópicos gramaticais apresentados e a existência de capítulos direcionados à abordagem da variação linguística. Em seguida, avaliamos a qualidade dos capítulos que tratam da variação e a correlação entre conhecimentos teóricos e abordagens práticas. Em última análise dos livros didáticos, recorreremos aos capítulos que se destinam a tratar dos demais tópicos de análise linguística/semiótica a fim de identificar se a variação linguística tem sido contemplada em todos os níveis linguísticos, tal como proposto pelo ensino de língua orientado pela BNCC.

Por último, a partir das deficiências identificadas nas abordagens realizadas pelos livros didáticos, desenvolvemos uma sequência didática, como produto da nossa pesquisa.

Essa sequência didática, de caráter propositivo, estrutura-se a partir dos quatro passos do “como” da pedagogia dos multiletramentos: a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada. A decisão por utilizar como metodologia a pedagogia dos multiletramentos para a proposição da atividade se justifica pela compreensão de que a sua sistematização pode contribuir para alcançar os propósitos defendidos por Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2007), Faraco (2008), Faraco e Zilles (2015) para um tratamento mais adequado às questões da língua, contemplando, sobretudo, a reflexão sobre o uso da língua.

Para essa proposta didática, assim como Cavalcanti (2015), assumimos como ponto de partida¹⁴

a existência de várias línguas em ação, várias línguas portuguesas brasileiras e variações provenientes de registros rurais, de registros rurais com influência de línguas de imigração antiga, de registros regionais com influência de línguas indígenas, de registros urbanos com influência de línguas de sinais, de registros urbanos (também rurais) com influência das línguas espanholas faladas nas fronteiras do país [...] (CAVALCANTI, 2015, p. 300).

Assumindo a heterogeneidade linguística e a concepção sociointeracionista da linguagem, reconhecidas e ratificadas pela BNCC, assumimos também a importância desse documento para o combate às desigualdades, visto que a Base se coloca como uma das ferramentas necessárias para que a oferta de uma educação mais democrática e inclusiva tenha início, já que, “além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BRASIL, 2017, p.5). Nesse viés, é possível afirmar que, para a escolha do livro didático, interferem as concepções de linguagem e de ensino assumidas pelos professores que atuam no chão da escola.

González (2015) realizou pesquisa semelhante, utilizando como referência as obras aprovadas pelo PNLD 2009, o qual se destinava às séries do ensino médio. Entre as suas considerações, ele aponta que após a análise qualitativa das obras, cujos resultados apontaram que as obras mais adotadas eram as que abordavam a variação linguística de forma mais superficial e caricata, enquanto as obras menos adotadas apresentavam uma abordagem mais ampla sobre o fenômeno, é possível ter uma referência sobre formação docente e, ainda, sobre a identidade docente.

¹⁴ Nossa proposta se alinha à visão de Cavalcanti, ao passo que, ao legitimarmos a existência de tais variações, assumimos, portanto, a existência do plurilinguismo em um país cuja tradição do ensino de Língua Portuguesa atesta o monolinguismo.

4.3 O *corpus*

Os materiais selecionados para compor o *corpus* de nossa pesquisa foram o documento da Base Nacional Comum Curricular e os dois livros que tiveram maior distribuição dentre aqueles que compõem a relação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2020) para o ensino de língua portuguesa, conforme os dados apresentados na Tabela 7. Distribuímos nosso *corpus* da seguinte forma: a BNCC compõe nosso *corpus* principal – por ser um documento extremamente importante para o contexto da educação brasileira, visto que passará a subsidiar a elaboração de currículos educacionais e formação de professores (inicial e continuada), além de ter sido o documento norteador para a elaboração das obras analisadas. Nosso *corpus* secundário apresenta as versões de divulgação da coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”¹⁵, da Editora Moderna e a versão de divulgação da coleção “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, da Editora IBEP, destinadas ao 9º ano do Ensino Fundamental¹⁶. A seleção desses dois livros didáticos para compor nosso *corpus* foi motivada pela ampla distribuição, de acordo com os dados apresentados na Tabela 7, resultante do processo de escolha dos livros didáticos realizado pelas escolas brasileiras, durante a última edição do PNLD para o Ensino Fundamental Anos Finais.

Tabela 7 – Números sobre a aquisição de livros didáticos por título em ordem decrescente – 9º ano – PNLD 2020

Título	Editora	Quantidade de exemplares - Professores	Quantidade de exemplares - Alunos
Tecendo linguagens: língua portuguesa	IBEP	15.394	687.298
Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem	Moderna	12.151	521.624
Geração alpha: língua portuguesa	SM	8.178	383.284
Português: conexão e uso	Saraiva	6.614	296.528
Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem	Moderna	3.993	168.115
Araribá Mais - interdisciplinar língua portuguesa e arte	Moderna	942	30.450

Fonte: FNDE (2020).

¹⁵ Esta obra foi recebida no ano de 2020 pela escola em que a autora leciona.

¹⁶ As versões analisadas estão disponíveis para o *download* em formato PDF ou para a consulta *online* através dos portais das respectivas editoras, além do tradicional exemplar impresso.

As versões utilizadas para a análise (e, como já dito anteriormente, disponibilizadas em versões digitais e impressas) são aquelas apresentadas normalmente às instituições de ensino durante o período de escolha dos livros didáticos. Assim, para marcar a adesão de tais obras à BNCC, há em todas elas seção introdutória em que são detalhadas informações sobre a Base Nacional Comum Curricular, suas diretrizes, competências e habilidades; bem como conceitos teóricos e indicação de bibliografias que possam subsidiar a prática docente. Com uma nova diagramação em relação às coleções de livros de editais anteriores do PNLD, o manual do professor organiza-se sob o formato em U, conforme a reprodução em ANEXOS A e B, em que são exibidas, além das orientações didáticas para o docente, quais habilidades e competências da BNCC são trabalhadas nos capítulos dos livros e em suas respectivas seções e subseções. Detalhamos na próxima seção, além dos livros didáticos selecionados para compor nosso *corpus*, a BNCC, partindo da sua organização ao componente de Língua Portuguesa da etapa do Ensino Fundamental Anos Finais.

4.4 Detalhamento do *corpus*

Como mencionado na subseção anterior, foram selecionados o texto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e dois dos materiais didáticos aprovados pelo PNLD 2020 para compor nosso *corpus*, os quais serão detalhados nas seções subsequentes.

4.4.1 Análise da Base Nacional Comum Curricular

A BNCC, documento de caráter normativo, busca apresentar aqueles que devem ser os conhecimentos a que todos os alunos devem ter acesso. Esse documento busca nortear o ensino, a elaboração de currículos, a formação de professores e a produção de materiais didáticos que atendam às três etapas da Educação Básica: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Para isso, apresenta, além do conjunto de objetos de conhecimento, as competências e as habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo de todo o período de escolarização. Abaixo, apresentamos a Tabela 8, em que foram dispostas as partes que estruturam o documento da BNCC, partindo de estruturas mais gerais para a especificidade do componente de Língua Portuguesa da etapa do Ensino Fundamental.

Tabela 8 – Estrutura da Base Nacional Comum Curricular – do geral para o específico

Áreas do conhecimento	Linguagens	
	Matemática	
	Ciências da Natureza	
	Ciências Humanas	
	Ensino Religioso	
Competências específicas de área	São apresentadas seis competências específicas para a área de Linguagens para o Ensino Fundamental.	
Componentes curriculares da área de Linguagens	Anos iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)
	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
	Arte	Arte
	Educação Física	Educação Física
		Língua Inglesa
Competências específicas de componente	São apresentadas dez competências específicas para o componente de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental .	
Unidades temáticas	Grupo constituído pelos objetos de conhecimento; repetem-se ao longo das séries, mas, a cada ano, são ampliadas as suas habilidades.	
Objetos de conhecimento	Compreendidos como conteúdos, conceitos e processos.	
Habilidades	Referem-se às práticas, cognitivas e socioemocionais, necessárias ao desenvolvimento das competências.	

Fonte: Elaborado pela autora com base no texto da BNCC (BRASIL, 2017) [grifos nosso].

Nesse percurso, nossa pesquisa destinou-se a estudar mais profundamente a etapa do Ensino Fundamental → a área de Linguagens → o componente de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Além desses nichos, a BNCC, por assumir a perspectiva sociointeracionista da linguagem, visa promover o ensino de língua materna de forma a contemplar as práticas de linguagem, que, por questões didáticas, encontram-se divididas em quatro eixos de integração: Eixo da Oralidade; Eixo da Leitura; Eixo da Produção de Texto; e Eixo da Análise Linguística/Semiótica. Como o texto da Base vem fortemente carregado de marcas textuais que apontam para sua adesão aos multiletramentos e à pedagogia dos multiletramentos, tal como demonstrado por Hissa e Sousa (2020), pretende-se valorizar as práticas de linguagens que fazem parte do repertório dos alunos e apresentar novas possibilidades para a construção do sentido, utilizando para isso a linguagem multissemiótica. Com tais práticas, os alunos podem circular e atuar com maior autonomia pelos diversos campos (ou, em termos bakhtinianos, esferas) de atividades humanas. Para a etapa do Ensino Fundamental Anos Finais, são definidos pela BNCC os seguintes campos de atuação: campo artístico-literário, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa.

A Base ainda apresenta, como apontado na Tabela 8, competências a serem desenvolvidas. Para alcançá-las, é necessário mobilizar conteúdos (os objetos de conhecimentos, os quais podem se associar e formar as unidades temáticas) e habilidades. Para cada unidade temática, são direcionados alguns objetos de conhecimentos de forma sequenciada, visto que, ao avançar nas séries, essas unidades temáticas são ampliadas com a adição de novos conteúdos e novas habilidades.

A propósito das competências, destacamos das dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, as competências que direcionam para o tratamento do fenômeno da variação linguística, são elas:

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

Tais competências apontam para o ensino de língua em que os procedimentos e conhecimentos aplicados no eixo de análise linguística/semiótica perpassam os demais eixos, pois esses conhecimentos colaboram para a produção e a recepção de textos (orais, escritos, multissemióticos). Logo, a variação linguística, que contribui para a produção de sentidos, além de perpassar pelos eixos da produção de textos, oralidade e leitura, também se realiza em todos os campos de atuação. Mas, apesar de conceber o caráter heterogêneo da língua e considerar que os conhecimentos mobilizados no eixo de análise linguística/semiótica perpassam pelos demais eixos (ou práticas de linguagem), quando a BNCC organiza os conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos nesse eixo para os anos finais da etapa do Ensino Fundamental, o documento contempla a variação nos níveis lexical, morfológico, sintático e estilístico, no entanto, não trata da variação fonológica. Por outro lado, o avanço em relação à presença de competências e habilidades específicas destinadas ao tratamento da variação linguística diz respeito, consequentemente, à qualidade do tratamento que deve ser dado para o fenômeno nos materiais didáticos elaborados a partir da vigência da BNCC. Este foi, portanto, o olhar que desejamos lançar sobre os livros didáticos: identificar de que forma a variação linguística está sendo apresentada nesses materiais didáticos.

Analisando as habilidades destinadas ao ensino de língua dos anos finais da etapa do Ensino Fundamental, constatamos que das 56 habilidades comuns às séries de 6º ao 9º ano

descritas no componente de língua portuguesa, a BNCC apresenta 23 habilidades nas quais o fenômeno de variação linguística é tratado em algum nível da língua. Desse total, identificamos seis habilidades (destacadas em negrito na Tabela 9) que abordam expressamente o fenômeno da variação, fazendo uso das marcas lexicais “variedade linguística”, “variedades linguísticas”, “variação linguística (dialetos, registro e jargões)”. Enquanto, as outras 17 habilidades não abordam expressamente o termo “variação linguística” ou seus correlatos, mas tratam sobre “adequação”, “estilo”, “recursos linguístico-discursivos”, “escolhas lexicais”, “marcas de estilo”, considerando ainda contexto de produção, interlocutores e objetivos comunicativos, dessa forma, apontando para a variação estilística-pragmática. Na tabela abaixo, apresentamos os códigos alfanuméricos dessas habilidades e a distribuição de acordo com os eixos integradores e os campos de atuação nos quais se inserem.

Tabela 9 – Variação linguística nas habilidades descritas para as séries de 6º ao 9º ano

Eixos de integração	Campos de atuação				
	Jornalístico-midiático	Atuação na vida pública	Práticas de estudo e pesquisa	Artístico-literário	Todos os campos
Leitura	EF69LP02 EF69LP04	EF69LP20	EF69LP29	EF69LP47	
Produção de textos	EF69LP07 EF69LP08	EF69LP22 EF69LP23	EF69LP36	EF69LP50 EF69LP51	
Oralidade	EF69LP12	EF69LP24	EF69LP38	EF69LP52	
Análise linguística/semiótica	EF69LP17	EF69LP27 EF69LP28	EF69LP42 EF69LP43		EF69LP55 EF69LP56

Fonte: Elaborado pela autora com base no texto da BNCC (BRASIL, 2017) [grifos nosso].

Entre as habilidades apresentadas na tabela acima, destacamos as habilidades EF69LP55 (reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico) e EF69LP56 (fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada), que integram o objeto de conhecimento Variação Linguística, inserido no eixo de análise linguística/semiótica e relacionado a todos os campos de atuação.

Além das habilidades comuns às séries de 6º ao 9º ano, o documento descreve 37 habilidades comuns às séries de 8º e 9º ano, das quais 13 habilidades tratam do fenômeno de

variação linguística, mais especificamente a variação estilística, apresentando marcas lexicais como “adequação”, “modalização” e “uso”. Ademais, são apresentadas também 12 habilidades específicas à série de 9º ano, das quais cinco tratam do fenômeno de variação linguística, utilizando em seu léxico termos como “adequação”, “modalização”, “uso”, “português brasileiro coloquial”.

Tabela 10 – Variação linguística nas habilidades descritas para as séries de 8º e 9º ano

Eixos de integração	Campos de atuação				
	Jornalístico-midiático	Atuação na vida pública	Práticas de estudo e pesquisa	Artístico-literário	Todos os campos
Leitura	EF89LP06	EF89LP19		EF89LP34	
Produção de textos	EF89LP08 EF89LP09 EF89LP11	EF09LP03		EF89LP25 EF89LP36	
Oralidade	EF89LP12 EF89LP13		EF89LP27		
Análise linguística/semiótica	EF89LP16		EF89LP31		EF09LP04 EF09LP07 EF09LP10 EF09LP12

Fonte: Elaborado pela autora com base no texto da BNCC (BRASIL, 2017) [grifos nosso].

Entre as habilidades apresentadas na tabela acima, destacamos a habilidade EF09LP12 (identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência ou não, de seu uso) como a única habilidade que integra o objeto de conhecimento Variação Linguística, inserido no eixo de análise linguística/semiótica e relacionando-se com todos os campos de atuação dentre as habilidades específicas para o 9º ano.

Embora a BNCC coopere para o desenvolvimento de um ensino de língua que valorize todas as variedades linguísticas, foram encontradas inconsistências teóricas em relação ao tratamento adequado à variação, pois, a exemplo do que a BNCC apresenta em seu texto na página 71, quando o documento defende que nas séries do Ensino Fundamental os “estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a **norma-padrão e outras variedades da língua** – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo” (BRASIL, 2017, grifo nosso), mas como práticas de reflexão que contribuam para o desenvolvimento da competência linguística dos educandos, o

conceito de “norma-padrão” aparece como sendo um exemplo de variedade linguística e, como sabemos e já reafirmado por Bagno (2013), ela não o é.

Ela [norma-padrão] é um **construto sociocultural**, que pode até se basear em alguma variedade linguística empiricamente detectável na sociedade, mas, precisamente por ser alvo de um intenso *investimento* de codificação (fixação de regras gramaticais que muitas vezes não existem em nenhuma das variedades, mas remetem a alguma tradição mais antiga, como, no caso do português, à gramática latina), de representação gráfica (legislação sobre a ortografia oficial), de produção lexical (criação de amplo vocabulário técnico-científico, literário etc. para dar conta de uma “alta cultura”) e de um intenso investimento *político-ideológico* (língua do poder, do Estado, da administração, da escola etc.), a *norma-padrão* não é uma variedade como outra qualquer (BAGNO, 2013, p. 62, grifos do autor).

Somada a essa falsa sinonímia entre norma-padrão e variedade linguística, outros equívocos acontecem nas descrições das habilidades EF09LP04, EF09LP07 e EF69LP08 que devem desenvolver, respectivamente, a capacidade de “escrever textos **corretamente**, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período” (BRASIL, 2017, p. 187, grifo nosso), de “comparar o uso da regência verbal e da regência nominal na norma-padrão com seu uso no **português brasileiro coloquial oral**” (BRASIL, 2017, p. 189, grifo nosso) e de “revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção [...] e **adequação à norma culta**” (BRASIL, 2017, p. 143, grifo nosso). Os termos que destacamos da descrição dessas habilidades, demonstram, primeiramente pela descrição da habilidade EF09LP04, que o uso da norma-padrão é posto em posição de escrita “correta”. Não há nenhum equívoco nesse ponto se o aspecto a ser considerado for somente os registros ortográficos, visto que, por se tratar de convenções, a norma-padrão deve ser tomada como referência. No entanto, em termos estilísticos, haveria a possibilidade de promover a reflexão acerca dos registros não convencionais já abonados pela norma-padrão, como a regência de alguns verbos, a exemplo do verbo assistir em construções como “assisti um filme muito bom ontem”, sem o emprego da preposição “a” exigida pelo verbo segundo as prescrições da norma-padrão.

Já a habilidade EF09LP07 descrita acima, apresenta de forma dicotômica o que preconiza a norma-padrão e o uso que é feito da língua na modalidade oral do português brasileiro coloquial, desconsiderando que a variação quanto à realização das regências nominal e verbal, apontadas na habilidade em questão, também ocorre na modalidade escrita, inclusive estando presente em registros de falantes com acesso às variadas práticas de letramento. E a habilidade EF69LP08, em que as variedades urbanas de prestígio, as

variedades cultas pluralizadas, ainda encontram-se reduzidas ao termo “norma culta”, criticado por Faraco (2008) e renomeado de “norma curta” por seu caráter normativo, elitista e anacrônico. Nesse mesmo sentido, Bagno (2013) considera que o termo “norma culta” está associado à variação social da língua, sendo, portanto, produto de fatores extralinguísticos, como grau de escolarização, sexo, idade, perfil socioeconômico do falante, porém erroneamente posta como equivalente à norma-padrão da língua e associada exclusivamente ao contexto de polarização formalidade *versus* informalidade.

Considerando, novamente, a importância que esse documento representa para o contexto educacional brasileiro, visto que fomentará a elaboração de currículos, a elaboração dos materiais didáticos a serem utilizados por professores e alunos, e por ser um norte também para a formação docente (inicial e continuada), a presença de tais inconsistências teóricas preocupa, pois reverberará por todos os setores que constituem o ensino básico e possibilitará a manutenção de parca compreensão de um fenômeno tão complexo e inerente às práticas de linguagem e, por consequência, às práticas sociais.

Realizamos na sequência a análise do nosso *corpus* secundário: os materiais didáticos escolhidos a partir dos dados obtidos do FNDE (apresentados na Tabela 7, seção anterior). Sobre a organização das obras, evidenciamos que partes dos livros didáticos estão destinadas ao tratamento da análise linguística/semiótica, assim como destacamos trechos relevantes de ambos os livros que se fazem importantes para a nossa análise a respeito da correspondência entre a teoria (orientada pelo documento oficial BNCC) e a prática (abordagem pedagógica dos conteúdos pelos livros didáticos).

Em primeira análise, verificamos que, na introdução dos exemplares de divulgação que se destinam à apreciação dos docentes, ambos os livros se preocupam em contextualizar o documento da BNCC, cuja proposição (e necessidade) encontra respaldo em marcos legais, dentre os quais destacamos a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2017).

4.4.2 Análise do livro didático *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*

Nossa análise sobre os livros didáticos selecionados para o nosso *corpus* secundário divide-se em duas etapas: a) geral – em que analisamos o contexto de produção dos livros didáticos – e b) específica – em que analisamos as atividades propostas pelos livros

didáticos à luz da teoria da variação linguística com ênfase nos procedimentos metodológicos da pedagogia dos multiletramentos, tendo em vista a sua relação com a BNCC.

O primeiro livro aqui analisado, destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental e parte da coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, foi produzido, impresso e comercializado pela Editora Moderna, que já atua no mercado há aproximadamente 50 anos, e tem como autores os professores Wilson Ormundo e Cristiane Siniscalchi. Ambos os autores, segundo dados coletados da plataforma Lattes, possuem formação acadêmica em nível de mestrado na área da Literatura, atuam como professores de língua portuguesa e exercem cargos de gestão escolar em instituições educacionais da rede particular em São Paulo há pelo menos duas décadas.

A edição em análise foi publicada no ano de 2018, já com as atualizações (e adequações) para as diretrizes da BNCC (2017), participando do processo de avaliação e seleção do PNLD (2020), sendo, assim, a segunda obra com maior número de distribuição entre professores e alunos de todo o Brasil, conforme os dados apresentados na Tabela 7, totalizando, respectivamente, 12.151 e 521.624 exemplares distribuídos pelo país.

A obra destinada aos professores possui em sua composição um manual cuja função é realizar a contextualização do exemplar em virtude do documento normativo BNCC. Desse modo, apresenta a organização do livro atendendo aos eixos integradores leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística/semiótica bem como realiza a apresentação das bases teórico-metodológicas subjacentes às práticas de linguagem. Realiza ainda a reprodução das competências e habilidades descritas na Base Nacional Comum Curricular para o ensino de língua portuguesa na etapa do Ensino Fundamental Anos Finais.

Entre as orientações e reflexões direcionadas aos docentes, destacamos a seguinte ressalva, encontrada na seção que busca validar a adequação da obra às orientações da BNCC, através da qual os autores refletem a respeito do livro didático e do papel que os editores de livros didáticos desempenham, chamando a atenção pela clareza nas palavras.

Certamente, um material didático não dá conta de desenvolver sozinho tais aspectos, mas nos orientamos fortemente por essas premissas para a construção deste projeto, buscando preservar a autonomia docente. Lembramos, nesse sentido, que a BNCC não é um currículo, mas um documento que orienta a construção de currículos e projetos político-pedagógicos das escolas, bem como de materiais didáticos (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. VI).

Isso quer dizer que o livro didático deve ser tomado como uma ferramenta acessória, ressaltando a autonomia do professor para o planejamento de sua aula a fim de

contemplar a realidade da sua sala de aula e de seus alunos. Nesse caso, a proposta de ensino integral promovida pela BNCC não poderá ser efetiva se o professor se comportar apenas como porta-voz do livro didático, utilizando-o como uma cartilha que deve ser obedecida de início ao fim, sem adequações ao contexto em que atua. Vale ressaltar que a Base se encontra organizada com o fito de atender a duas demandas: promover um ensino igualitário, a partir da base comum de conhecimentos que devem compor os currículos escolares de todos os entes federativos (municípios e estados), e promover um ensino que respeite a diversidade cultural brasileira, por meio da parte diversificada.

Encontramos na parte introdutória do manual do professor do livro “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, a justificativa pela qual a obra se alinha ao documento, apresentando quatro pontos cruciais para essa adequação: a defesa de uma formação integral do educando; as novas demandas sociais (aqui podemos correlacioná-las à preocupação já apontada pelo GNL em seu manifesto: “*designing social futures*”); o diálogo com os documentos normativos anteriores e as mais recentes pesquisas desenvolvidas no campo da educação; e a relevância de um documento como a Base que busque igualdade e equidade na educação brasileira.

Analisamos ainda as seções que compõem o livro a partir dos processos metodológicos do “como” da pedagogia dos multiletramentos. Aqui tomamos como referência a tabela apresentada por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), na qual são apresentados exemplos de atividade para os processos do conhecimento (experenciando, conceitualizando, analisando e aplicando) da pedagogia dos letramentos, uma reconceitualização das etapas prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada, como mencionado na seção 3.1 de nossa pesquisa, que trata sobre a pedagogia dos multiletramentos.

Tabela 11 – Exemplos de atividades que envolvem os processos de conhecimento da pedagogia dos letramentos

(continua)

Experenciando...	Conceitualizando...	Analisando...	Aplicando...
O conhecido: introduzir, mostrar e falar sobre algo/alguma coisa familiar ou “fácil”; ouvir, ver, assistir,	Por nomeação: definir termos, fazer um glossário, rotular um diagrama, ordenar ou categorizar coisas semelhantes e	Funcionalmente: escrever uma explicação, criar um diagrama de fluxo de dados, desenhar um diagrama	Apropriadamente: escrever, desenhar, atuar de forma usual para resolver um problema.

(conclusão)

visitar. O novo: introduzir algo menos familiar, mas que, pelo menos, faça algum sentido apenas por imersão; ouvir, assistir, ver, visitar.	distintas. Com teoria: desenhar um diagrama, elaborar um mapa conceitual ou escrever um sumário, teoria ou fórmula que una os conceitos.	técnico, criar um <i>storyboard</i> , fazer um modelo. Criticamente: identificar lacunas e silêncios, analisar propósitos (para esse tipo de conhecimento), prever e discutir consequências, sustentar um debate, escrever uma crítica.	Criativamente: usar o conhecimento que aprendeu de forma inovadora, assumir risco intelectual, aplicar conhecimento a um ambiente diferente, sugerir um novo problema, traduzir conhecimento para uma mistura de “modos” de significação.
---	--	---	--

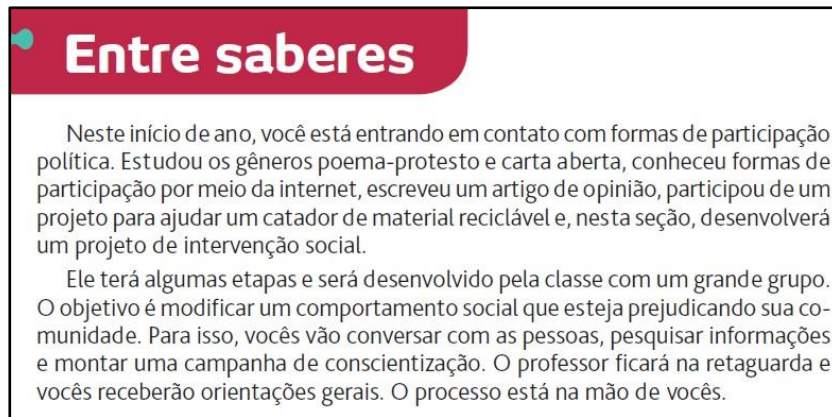
Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Diante da proposta dos autores em desenvolver atividades “com uma perspectiva sociointeracionista e uma metodologia construtivo-reflexiva” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. VIII), identificamos relação entre as práticas pedagógicas propostas com os pressupostos metodológicos do “como” da pedagogia dos multiletramentos, conforme destacamos no trecho reproduzido a seguir.

Para isso, são propostas ao estudante atividades de análise e reflexão que o convidam a resgatar o que já se sabe a respeito de um assunto [**prática situada**], a ampliar o seu repertório [**instrução explícita**], a expor sua subjetividade de maneira criativa [**prática transformada**], a se expressar criticamente como cidadão, utilizando-se do potencial pleno de uma língua viva e real, e a gerenciar com autonomia o próprio aprendizado [**enquadramento crítico**] (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. VIII, grifo nosso).

As seções que se apresentam no livro didático, por vezes, possuem direcionamentos que fazem com que elas atendam a mais de uma etapa do processo de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos, como a seção “Entre saberes”, que possuem comandos que remetem ao enquadramento crítico, enquanto outros remetem à prática situada, como é possível ver nos excertos a seguir (Figuras 4 e 5).

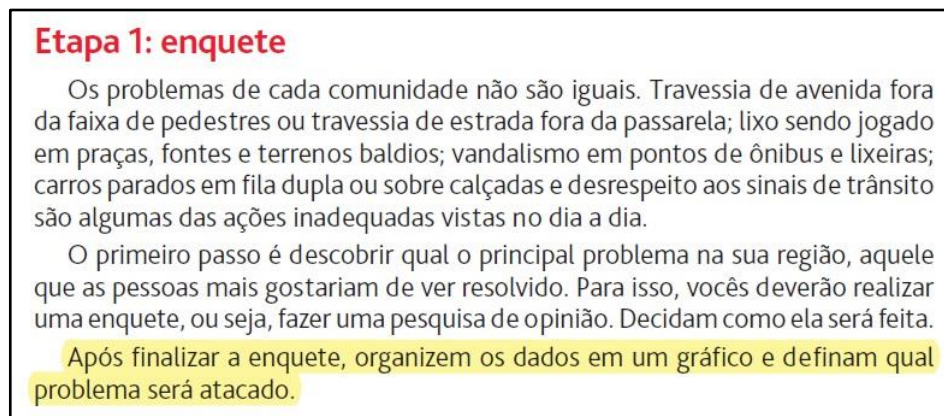
Figura 3 – Introdução da primeira atividade do livro didático da seção “Entre saberes”



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 82).

A atividade apresentada nas páginas 82 e 83 do livro didático, correspondente à seção “Entre saberes”, busca sintetizar os conhecimentos adquiridos ao longo dos capítulos um e dois e promover a autonomia dos aprendizes. Essa atividade organiza-se em sete etapas: 1) enquête, 2) documentação do problema, 3) compreensão do problema, 4) pesquisa, 5) ações de denúncia ou reivindicação, 6) campanha de conscientização e 7) avaliação do projeto. Entre os comandos dessas etapas, a seguir, destacamos aqueles que explicitam características de prática transformada e enquadramento crítico.

Figura 4 – Exemplo de uma abordagem de enquadramento crítico presente em atividades propostas pela seção “Entre saberes”



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 82) [grifo nosso].

A saber, as atividades que se propõem para o processo de conhecimento de enquadramento crítico operam para que os alunos consigam estabelecer relações lógicas entre os conhecimentos adquiridos e compreendam como os “elementos de *design* funcionam para criar uma representação complexa e significativa” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Na atividade reproduzida na Figura 4, os alunos são convidados a transformar os dados coletados em um gráfico para, diante desse panorama, definir as ações a serem realizadas na sequência. Nesta mesma atividade, como já mencionado, também percebemos a presença do processo de prática transformada reproduzido na Figura 5.

Figura 5 – Exemplo de uma abordagem de prática transformada presente em atividades propostas pela seção “Entre saberes”

Etapa 6: campanha de conscientização

Agora, vocês devem pensar na campanha de conscientização junto à comunidade. Há dois produtos obrigatórios: uma carta aberta e um cartaz.

Para preparar a **carta aberta**, sigam todas as orientações expostas na seção “**A carta aberta na prática**”. Caso tenham realizado alguma ação da Etapa 5 não deixem de mencioná-la.

Quando todas as cartas estiverem escritas, promovam uma seção de leitura para escolher a mais interessante e, então, façam ajustes para que ela represente o posicionamento consensual da turma.

Digitem o texto, procurem formas de produzir um grande número de cópias para que possa ser distribuído para muitas pessoas da comunidade e definam o melhor meio de fazê-lo: entrega na rua, na saída de atos religiosos, no comércio, nos semáforos etc.

A distribuição da cópia das cartas deve ocorrer no mesmo dia em que os cartazes serão espalhados em locais de grande circulação, como a escola, o mercado, a farmácia, o centro religioso, o posto de saúde etc. Será necessário procurar os responsáveis e pedir permissão para a fixação dos cartazes.

Os **cartazes** devem conter um título central, que informe o objetivo da campanha, e uma imagem coerente com ele. Ele pode ser complementado por textos menores. Explore o tamanho e a cor das letras para facilitar a leitura a distância e para captar a atenção. Os anúncios estudados na seção “Textos em conversa” podem ajudá-los no planejamento. Produzam várias cópias do mesmo cartaz ou várias versões do mesmo tema para que possam colocá-los em lugares diferentes.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 83) [grifo nosso].

Para a etapa “campanha de conscientização”, os alunos, após todo o processo de coleta de dados, de interpretação desses dados e da tomada de decisão acerca de que problema de interesse social devem combater, devem promover uma campanha de conscientização que alcance a comunidade escolar, para tanto, devem elaborar dois principais instrumentos: uma carta aberta e um cartaz. Logo, essa tarefa consiste em “levar o conhecimento ou o tipo de texto de volta a situações realistas de adequação ao mundo real ou aos espaços que o simulam” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Por conseguinte, estimula-se a participação ativa dos alunos no processamento dos conhecimentos e, ainda mais importante, o desenvolvimento de sua agência enquanto cidadão crítico, engajado e apto para intervir em contextos reais que o circunda.

Assim como nos exemplos acima da seção “Entre saberes”, que mescla orientações para a promoção do enquadramento crítico e da prática transformada, o mesmo ocorre com as atividades propostas pela seção “Mais da língua”, com a subseção “Pra começar”, que atende, no entanto, à prática situada (Figura 6), seguida por tópicos relativos à instrução explícita e, finalizando com a seção “[tópico gramatical] na prática”, que transita entre o enquadramento e a instrução explícita – com comandos do tipo descreva, relacione, identifique – e com a presença do box “A língua nas ruas”, estimula a autonomia e a reflexão sobre o conhecimento em construção, realizando, desse modo, o enquadramento crítico.

Figura 6 – Exemplo de uma abordagem de prática situada presente em atividades propostas pela seção “Mais da língua”

Mais da língua

Predicado nominal

O capítulo que abre o romance *A máquina*, de Adriana Falcão, inicia-se com a oração “Nordestina era uma cidadezinha desse tamanho assim”. Essa oração não relata uma ação, mas apresenta uma caracterização. Esse tipo de construção é um exemplo de predicado nominal, que será o assunto desta seção.

Pra começar

Leia e observe com atenção este anúncio.

RAFAEL MEREL/FESTIVAL DE CINEMA JUDAICO

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 101).

Nesse recorte que apresentamos da seção “Mais da língua”, observamos duas estratégias utilizadas pelos autores para, na introdução do estudo que será realizado do tópico gramatical, promover a prática situada. Em um primeiro momento, os autores partem de um texto já de conhecimento dos alunos que compõe o mesmo capítulo em estudo. Em segundo momento, recorre ao gênero textual anúncio publicitário, que é um gênero que faz parte do repertório dos alunos, seja por sua experiência adquirida nas aulas de língua portuguesa, seja pelo seu conhecimento de mundo.

Contemplando a prática transformada, temos as atividades que envolvem produções textuais (escritas e orais), propostas pelas seções “Meu [gênero] na prática”, “Transformando [gênero] em [gênero]”, e “Expresse-se”. Abaixo apresentamos um exemplar de uma das atividades de produção textual sugeridas pelo livro didático.

Figura 7 – Exemplo de uma abordagem de prática transformada presente em atividades propostas pelo livro didático para o eixo de produção textual

Transformando a biografia em gif

Você conheceu, neste capítulo, um *gif* biográfico de Agatha Christie. Agora é sua vez de, junto com um colega, transformar uma das biografias lidas em *gif*. Você pode optar pelo ator Grande Otelo ou pelo quadrinista Schulz e seu *gif* deve ter como foco a personalidade do biografado.

Siga os passos.

1. Pesquise informações no *site* oficial do biografado ou em enciclopédias *on-line*.
2. Anote os traços de personalidade que deseja destacar.
3. Selecione fotos que revelem esses traços. Elas devem ter a mesma orientação (vertical ou horizontal). Faça recortes, se precisar.
4. Pesquise em fontes confiáveis da internet um editor de *gifs*. Siga as orientações dadas e faça a sua produção.
5. Poste o *gif* no *blog* da turma e apresente-o a todos os colegas da classe.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 132).

No livro, as seções que aqui foram representadas com [gênero] são nomeadas de acordo com o gênero eleito como principal para cada capítulo (conforme podemos observar na Figura 7) e, a depender do gênero em foco, o pronome possessivo pode variar entre “meu” e “nosso”, como no primeiro capítulo e no segundo capítulo em que a seção nomeia-se “Nosso poema-protesto na prática” e “Nossa carta aberta na prática”, respectivamente. Já no terceiro capítulo, por exemplo, temos “Meu capítulo de romance na prática”. A presença do pronome possessivo na 1ª pessoa do singular ou na 1ª pessoa do plural tem a função, nessas seções, de indicar quando a produção será realizada individualmente ou colaborativamente, com a formação de pequenos grupos.

Nessa atividade, reproduzida acima (Figura 7), há um processo de retextualização, partindo de um gênero já bastante explorado nas práticas de letramentos escolares para a realização de um gênero pouco explorado no universo escolar, mas que, no entanto, está presente de forma abundante nas mídias digitais, sobretudo, em blogs e redes sociais cooperando para a multisssemiose. E, nesse sentido, diante dos *designs* disponíveis, os alunos, seguindo as orientações presentes no livro, tornam-se *designers*, produzindo novos sentidos através do processo de *redesigning*.

Como já mencionado, o livro é organizado de modo a contemplar os quatro eixos integradores descritos na BNCC. A propósito da análise linguística/semiótica, a obra “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” se propõe a realizá-la em todas as seções, porém com ênfase maior nas seções de compreensão textual (intituladas Leitura 1 e Leitura 2, presentes em cada capítulo) e na seção “Mais da língua”, formada pelas subseções “Pra começar”, “[nome do tópico gramatical] em prática” e “Abuse da língua”, complementada ainda pelos boxes “A língua nas ruas” e “Isso eu já vi/Isso eu ainda não vi”, também presentes em todos os seus capítulos.

O livro apresenta uma abordagem relevante acerca do fenômeno da variação linguística, contextualizando o fenômeno e propondo, em suas atividades, reflexão sobre o uso que se faz da língua. Essa postura assumida pelos autores dialoga com as Competências Específicas de Língua Portuguesa 1, 4 e 5, apresentadas pela BNCC (BRASIL, 2017), que concebem a língua enquanto “fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso”, defendem a valorização das variedades linguísticas e promovem o combate ao preconceito linguístico. Nessa perspectiva, o livro “Se liga na língua” atesta que “todas as atividades de leitura da coleção consideraram esses pressupostos; por isso, com frequência, o aluno é chamado a pensar as particularidades da linguagem em relação à situação comunicativa, aos interlocutores e ao gênero em uso” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 30). Logo, as atividades de análise linguística/semiótica estimulam a reflexão sobre como as escolhas intencionais, de ordem semântica, lexical, fonético-fonológica e estilística contribuem para a construção do sentido e para a adequação ao contexto e ao propósito comunicativo.

No primeiro capítulo são abordados os tópicos sobre as variedades linguísticas, sobre o português brasileiro e sobre as razões que interferem para a realização das variações na língua, para a qual são apontados três dos vários fatores que contribuem para a variação linguística: **a) fator geográfico**, partindo da comparação entre o português falado em Portugal e o português falado no Brasil, citando também as diferenças dialetais entre falantes de

diferentes regiões brasileiras e reforçando a ideia de que dentro de um mesmo estado pode ocorrer variação, em virtude da influência do contexto urbano ou do contexto rural em que se insere o falante; **b) fator social**, referindo-se à variação que ocorre “conforme a idade do falante, o gênero, o nível de escolaridade, a profissão, os interesses etc.” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 34); e **c) fator histórico**, em que a língua vai sofrendo modificações ao longo do tempo e, assim, palavras e expressões podem deixar de ser usadas, ter o seu sentido modificado ou, ainda, podem surgir novos termos e expressões. Em síntese, os autores afirmam que

A variação linguística é um fenômeno que ocorre em todas as línguas. As características de cada falante, como idade, origem geográfica, nível de escolaridade e atividades profissionais e de lazer, fazem com que a língua não seja sempre a mesma. Além disso, ela se altera conforme o tempo passa e os falantes vão tendo novas necessidades expressivas (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 34).

A partir da definição apresentada pelos autores na seção “Mais da língua” de seu capítulo introdutório, a variação linguística é apresentada, portanto, limitando-se à influência exercida pelos fatores extralinguísticos.

Ainda no primeiro capítulo, a seção “Mais da língua” é seguida pela seção “Variação linguística na prática”, a qual apresenta atividades com o objetivo de refletir e colocar em prática os conceitos apreendidos a partir da exposição anterior. A atividade desta seção foi construída de forma a introduzir o conteúdo sobre estrangeirismos, a ser aprofundado na seção seguinte intitulada “Isso eu ainda não vi: Estrangeirismo”. Dessa maneira, a primeira questão ocupa-se em refletir “sobre as influências que as línguas exercem umas sobre as outras” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 35), mais especificamente a influência que as línguas indígenas, africanas e europeias exerceram sobre a formação do português brasileiro. As demais questões abordam aspectos diferentes da variação diatópica, tratando sobre a heterogeneidade do português brasileiro em casos como o emprego dos termos *macaxeira*, *aipim* e *mandioca* em uma receita de bolo retirada do portal G1, de alcance nacional e internacional, bem como as diferenças lexicais e semânticas entre o português brasileiro e o português angolano. Abre-se, nesta mesma atividade, o debate acerca das gírias que marcam a identidade de certos grupos sociais. De modo geral, as atividades da subseção “Variação linguística na prática” continuam a valorizar a variação lexical, salvo os itens (d), (e) e (f) da questão 3 (Figura 8) que refletem sobre o emprego do pronome pessoal tu.

Figura 8 – Exemplo de atividade de análise linguística/semiótica apresentada pelo livro didático para o tratamento da variação linguística

- d) O menino emprega o pronome *tu* para falar com Antônio. A que pessoa do discurso se refere esse pronome? *À 2ª pessoa (singular).*
- e) Considerando a relação entre os personagens, revelada na maneira como conversam, deve-se concluir que o uso desse pronome, no português de Angola, indica intimidade ou distanciamento? *Intimidade.*
- f) No Brasil, o emprego de *tu* é uma marca de variação geográfica ou social? Justifique. *Geográfica, já que esse pronome é usado em poucas áreas, geralmente no sul do país.*
- g) Que locução verbal os brasileiros costumam utilizar em lugar daquela destacada em “já **estava a acabar** o matabicho”?
A forma do gerúndio: estava acabando.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 38).

Como foi possível observar na figura acima, os enunciados dos itens (d), (e) e (f) promovem a reflexão do uso do pronome *tu*. Primeiramente, chama a atenção dos alunos para o emprego realizado pela personagem do texto, cujo autor é angolano. Em seguida, direciona a reflexão sobre o uso do mesmo pronome no contexto brasileiro. Tais questões evidenciam reflexões sobre a variação estilístico-pragmática, pois revela que o uso do pronome *tu* está geralmente associado ao grau de intimidade entre os falantes. Além disso, o item (g) aborda uma questão de variação sintática, focalizando nas construções “estava a acabar” (português angolano) e “estava acabando” (português brasileiro).

A atividade é complementada com o box “A língua nas ruas”, em que é proposta uma atividade que possui o “objetivo de despertar a consciência dos alunos para as variedades linguísticas que estão ao nosso redor, bem como desenvolver a habilidade de interação” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 39). Nessa atividade, os alunos são convidados a entrevistar pessoas da comunidade que vieram de outras localidades para falar sobre as expressões utilizadas por elas que não são comuns na região em que se encontram e quais as dificuldades de comunicação diante das variedades linguísticas com as quais passaram a ter contato ao chegar à região.

Dialogando com o primeiro capítulo, a seção “Mais da língua” presente no segundo capítulo passa a abordar os temas de adequação e preconceito linguístico. A partir da análise do vocabulário utilizado pelo escorpião, na tirinha reproduzida abaixo, os autores informam que a adequação linguística leva em consideração “o assunto, o objetivo, o tipo de interlocutor e o lugar em que ocorre a comunicação” como os fatores que corroboram para a sua realização.

Figura 9 – Texto de apoio para o início do debate acerca de adequação linguística pelo livro *Se liga na língua*

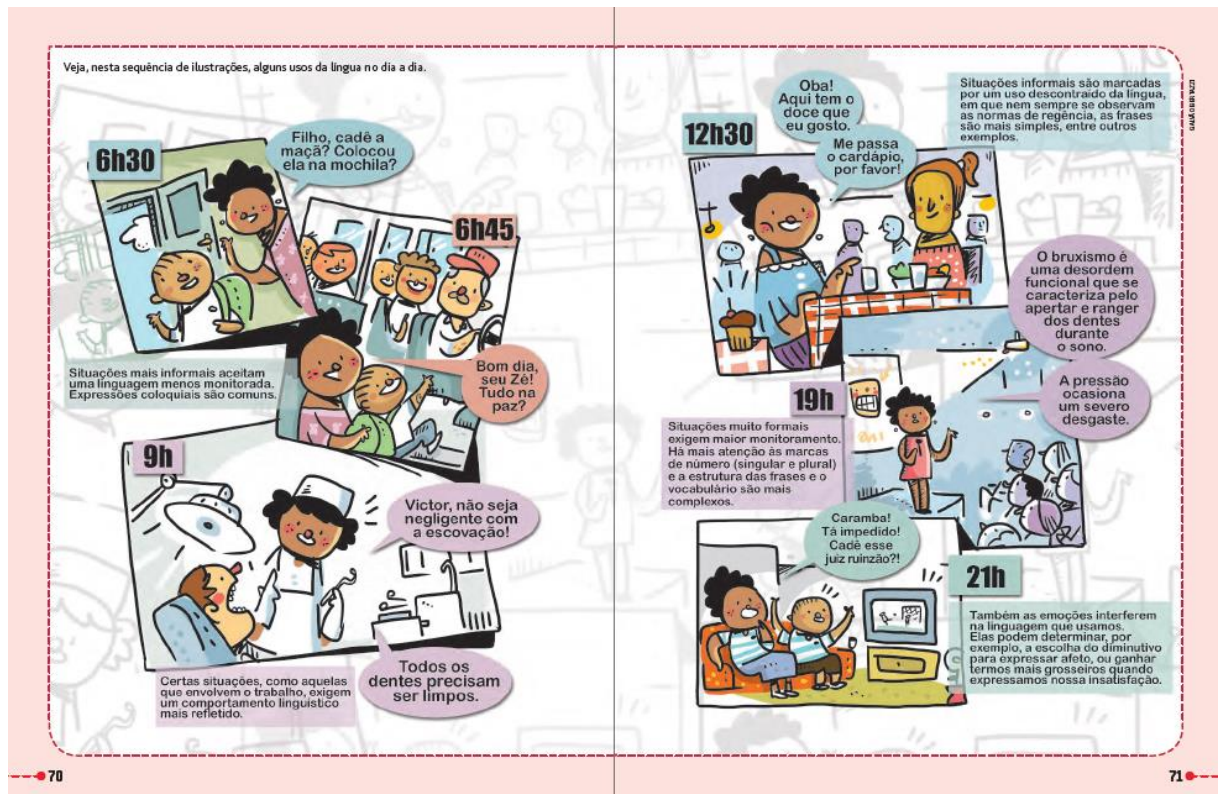


FERNANDO GONSALES. *Níquel Náusea: siga seus instintos*. São Paulo: Devir, 2013. p. 11.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 69).

Dando seguimento ao diálogo sobre adequação linguística, na sequência, nas páginas 70 e 71, o livro ilustra aquilo que Bagno (2007; 2013) já defendia: não existe falante único e, a depender do contexto comunicativo e dos papéis sociais que o falante desempenha, a sua linguagem naturalmente passa pelo processo de adequação.

Figura 10 – Exemplos de situações apresentadas pelo livro *Se liga na língua* em que a adequação linguística se faz presente na rotina de um falante da língua



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 70-71).

Para representar as variações que ocorrem na fala de um mesmo falante ao longo do dia, os autores apresentam uma personagem feminina em cuja rotina desempenha as funções de mãe, falando com o filho antes de ir para a escola e cumprimentando o motorista do transporte escolar; de profissional da área odontológica, atendendo ao seu paciente; de cliente, em uma lanchonete; de palestrante, apresentando-se para uma plateia; e, finalizando sua noite, de torcedora, ao acompanhar a partida de futebol pela televisão junto ao seu marido. Em cada uma dessas situações, ela assume um comportamento específico que perpassa também pelo seu comportamento linguístico, compreendendo que

Um falante competente é quem consegue transitar entre esses níveis de linguagem, reconhecendo o que é adequado a cada situação de comunicação. Para isso, precisa se apropriar das formas socialmente mais valorizadas, as chamadas **variedades urbanas de prestígio**. Elas estão associadas, em geral, aos moradores dos grandes centros urbanos que têm acesso a mais atividades educacionais, culturais e científicas e atuam em esferas profissionais prestigiadas (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 72).

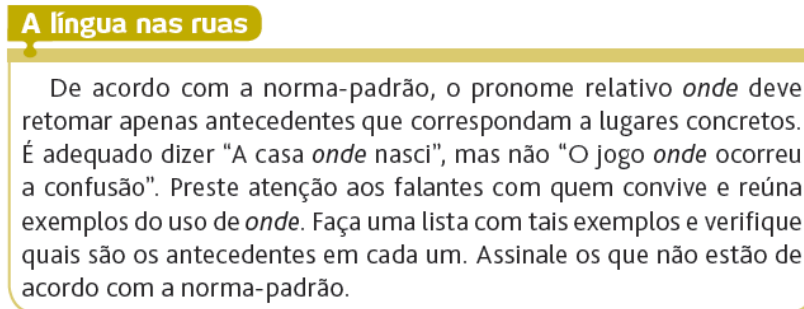
Nesse sentido, os autores dialogam com a defesa de que o falante precisa ser poliglota em sua própria língua (BAGNO, 2007) e de que é preciso que eles tenham acesso às variedades urbanas de prestígio, desenvolvendo a sua competência comunicativa e, conforme advoga a BNCC (2017), ter garantido o exercício de sua cidadania.

A respeito do conceito de preconceito linguístico, encontramos entre as informações presentes no Manual U (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 69) que este conceito, bem como a reflexão sobre os níveis de linguagem, já foram apresentados inicialmente no livro destinado ao 6º ano e retomado nas obras dos anos seguintes. No caso do livro em análise, ao tratar mais especificamente da adequação linguística, apresenta a reflexão de que a compreensão da heterogeneidade linguística favorece o “reconhecimento de que não há uma língua ‘correta’ ou ‘bonita’”, logo, o preconceito linguístico reflete “um equívoco do funcionamento da língua” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 72).

Vale ressaltar que a abordagem sobre a variação linguística não se limita aos dois primeiros capítulos que tratam expressamente sobre o fenômeno, visto que, nos demais capítulos, além das referidas seções para as atividades de análise linguística/semiótica, o livro apresenta, como já mencionado, o box “A língua nas ruas”, que estimula a observação por parte dos alunos de como as pessoas do seu convívio realizam certos usos da língua, partindo dos tópicos gramaticais estudados pelo capítulo. No entanto, a abordagem realizada pelo livro didático acerca do fenômeno da variação ainda contém equívocos que podem contribuir para a persistência do preconceito linguístico diante dos registros não convencionais.

No capítulo 6, o box “A língua nas ruas” propõe a seguinte atividade para os alunos.

Figura 11 – Exemplo de atividade proposta pelo livro *Se liga na língua* para o tratamento da variação linguística



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 199).

Após terem estudado sobre os pronomes relativos e sobre as orações subordinadas adverbiais e adjetiva, os alunos são orientados a observar como o emprego do pronome “onde” é realizado pelas pessoas que integram a comunidade de fala na qual o aluno está inserido e, diante da observação, realizar registros das falas que utilizam o pronome relativo e identificar a que termo ele se relaciona e se esse uso que está sendo feito corresponde ao que é prescrito pela gramática normativa.

Essa proposta de atividade que considera contextos reais de fala é bastante pertinente, porém, na orientação dada ao professor encontramos um equívoco que necessita ser reavaliado.

A língua nas ruas – Selecione alguns exemplos e peça aos alunos que os anotem na lousa. Com a participação da turma, analise o motivo da inadequação e reelabore os períodos. Espera-se que, com a seleção e a organização dos exemplos, os alunos percebam que, além de ser usado para retomar situações, *onde* tem sido usado equivocadamente para retomar antecedentes que indicam coletivos (“É difícil encontrar um povo onde a mentira seja valorizada.”) e tempo (“Isso acontece na infância, onde as crianças bebem mais leite.”), entre outros tipos. Quanto ao caso da retomada de lugares que não são concretos, como em “O poema onde se lê...”, há divergência entre os estudiosos da língua; alguns já incluem essa forma na norma-padrão. Avalie se é pertinente expor isso aos alunos (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 199).

Analisando essa orientação pedagógica, percebemos que há novamente a valorização da norma-padrão em detrimento das variedades estigmatizadas, visto que a primeira ação é identificar o “erro” a fim de corrigi-lo, deixando de levantar os contextos em que tais realizações poderiam ser consideradas adequadas ou inadequadas, relacionando ao

que foi abordado nos capítulos iniciais da obra sobre adequação linguística, ou mesmo apresentar textos jornalísticos, em que se predomina a variedade culta, e que realizam o emprego do pronome “onde” diferentemente do que preconiza a norma-padrão da língua. No entanto, como já mencionado, os próprios autores apresentaram o livro como um suporte para as práticas pedagógicas, sobre as quais os professores detêm a autonomia para ir além do que se propõe no livro didático.

Na seção subsequente, apresentamos a análise da segunda obra selecionada da relação do PNLD 2020, que, junto ao livro analisado nesta seção, constitui o nosso *corpus* secundário.

4.4.3 Análise do livro didático *Tecendo linguagens: língua portuguesa*

Seguindo com o detalhamento do nosso *corpus* secundário, apresentamos nesta seção a análise realizada sobre o manual do professor do livro de 9º ano do Ensino Fundamental “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, cuja coleção lidera o *ranking* de distribuição apresentado pelos dados da Tabela 7, totalizando 15.394 exemplares do professor e 687.298 exemplares do aluno distribuídos por todo o Brasil.

A obra resulta da parceria entre as editoras IBEP e FTD, sendo a IBEP responsável pela sua produção enquanto a FTD fica encarregada de sua impressão e distribuição pelo país. A FTD está no mercado desde 1902 e a IBEP desde 1965, segundo informações fornecidas pelos *sites* das próprias editoras. Já a parceria IBEP-FTD firmou-se recentemente, no ano de 2018.

Acerca das autoras do livro “Tecendo linguagens”, Tania Amaral Oliveira possui formação em Letras, Pedagogia e Psicologia pela Universidade de São Paulo – USP, onde também conquistou o título de mestre em Ciências da Comunicação. Atua como professora de língua portuguesa em escolas da rede pública e privada de São Paulo e também como formadora de educadores nas áreas de Língua Portuguesa e de Comunicação, segundo as informações contidas no próprio livro didático¹⁷. Lucy Aparecida Melo Araújo é bacharela e licenciada em Letras pela USP e mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

Assim como dito sobre o livro analisado na seção anterior, o livro da nossa segunda análise, “Tecendo linguagens”, na sua versão manual do professor, também traz em

¹⁷ Tania Amaral Oliveira não possui currículo cadastrado na plataforma Lattes.

sua parte introdutória a contextualização da BNCC e dos referenciais teórico-metodológicos que sustentam a sua organização, validando a correlação entre o que se propõe no livro didático e as competências e habilidades estabelecidas pela BNCC enquanto documento norteador. Entre as tabelas que se encarregam de apresentar a organização do livro didático e as que especificam as habilidades destinadas às séries do Ensino Fundamental, encontramos ainda a tabela que apresenta os conteúdos tratados pelo livro didático do 9º ano destacando os eixos de integração, campos de atuação, habilidades e objetos do conhecimento com que se relacionam. A identificação dos campos de atuação ocorre por meio de destaques coloridos sobre os códigos alfanuméricos e legenda. Para nossa pesquisa, focalizamos nos conteúdos relacionados ao eixo de análise linguística/semiótica (ver ANEXO C).

O livro “Tecendo linguagens” se organiza em doze seções (*Para começo de conversa; Prática de leitura; Trocando ideias; Conversa entre textos; Momento de ouvir; Reflexão sobre o uso da língua; De olho na escrita; Hora da pesquisa; Produção de texto; Na trilha da oralidade; Ampliando horizontes; e Preparando-se para o próximo capítulo*), três subseções (*Por dentro do texto e Linguagem do texto*, compondo a seção “Prática de leitura”, e *Aplicando conhecimentos* que integra a seção “Reflexão sobre o uso da língua”) e três boxes (*Glossário e Conhecendo o autor*, complementando a seção “Prática de leitura”, e o box independente *Para você que é curioso*, trazendo informações adicionais sobre algum tema contemplado pelo capítulo).

Além das seções que compõem o livro didático, ao final da obra, é fornecido um sucinto manual gramatical na seção intitulada “Apêndice”. Tal prática, segundo Bagno (2013), ocorre em virtude do pensamento de que “um livro didático de português que não trazer ‘seus pontos de gramática’, nem que seja sob a forma de um apêndice normativo, parece correr o risco de despertar desconfiança junto à comunidade de pais, docentes e pedagogos em geral”. O caráter normativo, portanto, fica comprovado pela existência desse manual gramatical e pela abordagem realizada sobre os tópicos gramaticais em suas atividades de análise linguística/semiótica.

Da análise que realizamos das seções que compõem o livro didático, estabelecemos a relação entre estas e os procedimentos metodológicos do eixo “como” da pedagogia dos multiletramentos, usando os exemplos contidos na Tabela 11 como parâmetro. Dessa maneira, identificamos como representativas da prática situada as seções “Para começo de conversa”, “Prática de leitura”, “Momento de ouvir”, “Para você que é curioso”, “Ampliando os horizontes” e “Preparando-se para o próximo capítulo”.

Figura 12 – Exemplar de uma atividade da seção “Momento de ouvir”

Após a leitura do conto de Manuel da Fonseca, escritor português, chegou a hora de conhecer o conto “A disciplina do amor”, da autora brasileira Lygia Fagundes Telles. Ouça a leitura do professor.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 20).

A prática situada envolve dois processos basilares: “refletir sobre suas próprias experiências de vida” e realizar “a imersão em novas situações, informações e ideias” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 77). As atividades aqui apresentadas, Figura 12 e Figura 13, representam a abordagem de prática situada proposta pelo livro didático. Na atividade reproduzida na Figura 12, ocorre o processo de explorar o novo que, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), só é possível quando essa nova experiência apresentar semelhanças com as experiências já vivenciadas pelos alunos. Nesse caso, a leitura do conto de Manuel Fonseca prepara os alunos para o contato com o segundo texto, o conto de Lygia Fagundes Teles.

Figura 13 – Exemplar de uma atividade da seção “Prática de leitura”

Texto 2 – Fotorreportagem

1. Observe atentamente a fotorreportagem a seguir e responda: Em sua opinião, de que fato a reportagem que acompanha essa foto vai tratar? *Resposta pessoal.*
2. Ainda fazendo referência à imagem, que sentimento essa cena desperta em você?
Resposta pessoal. É possível que os alunos afirmem que a foto provoca pena pela situação de pobreza em que as pessoas que mendigam se encontram, principalmente as crianças.

ACERVO CORREIO DO ESTADO



Comércio da mendicância: jornal denunciou aluguel de crianças para ajudar a pedir dinheiro.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 20).

Na figura 13, visto que as seções de Prática de Leitura buscam introduzir a leitura a partir de questionamentos cujo propósito é valorizar os conhecimentos prévios dos alunos bem como fomentar novas experiências que se relacionem com “as experiências de vida e as identidades dos aprendizes” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), essa associação entre

novo e conhecimento prévio acontece a partir da sensibilização dos alunos ao analisarem a fotografia apresentada. Dessa forma, o primeiro vínculo com a temática a ser explorada começa a ser estabelecido.

Já as seções “Por dentro do texto”, “Linguagem do Texto”, “Conversa entre textos”, “De olho na escrita” e “Reflexão sobre o uso da língua” apresentam atividades com a finalidade de categorização.

Figura 14 – Exemplar de uma atividade de categorização proposta na seção “Reflexão sobre o uso da língua”

1. Leia estas orações extraídas desse trecho:

- a) A campanha [...] inicia a segunda fase neste mês de julho em Dourados [...].
- b) [...] promova a cidadania [...].
- c) [...] o intuito é um diagnóstico do perfil de cada um [...].
- d) “No período das férias escolares geralmente aumenta o número de crianças nas ruas [...]”.
- e) [...] a campanha estará voltada para a identificação destas crianças e adolescentes [...].
- f) [...] com o perfil dos menores em situação de mendicância serão realizados os encaminhamentos [...].

- Reproduza o quadro e copie nas colunas as orações extraídas da notícia, de acordo com a informação expressa pelo predicado: ação ou atributo (característica, qualidade, estado, modo de ser) do sujeito.

COLUNA I	COLUNA II
Predicado expressa ação do sujeito	Predicado expressa atributo do sujeito
Frases a), b) e d).	Frases c), e) e f).

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 24-25).

Tais seções, além das atividades que estimulam a reflexão sobre os aspectos da língua (Figura 14), apresentam ainda boxes com a conceitualização dos conteúdos (Figura 15) e, por essas razões, encontramos correspondência com a etapa de instrução explícita.

Figura 15 – Exemplar de uma atividade da seção “Reflexão sobre o uso da língua” com conceitualização

2. Leia as informações do quadro.

Quando em uma oração o predicado expressa uma **ação**, o verbo é a palavra mais importante desse predicado.

Quando o predicado expressa um **atributo do sujeito**, a palavra ou expressão com **valor adjetivo** que expressa esse atributo é a mais importante do predicado. Como o verbo, nesse caso, tem como função ligar o sujeito ao seu atributo, dizemos que se trata de um **verbo de ligação**.

a) Indique as ações expressas pelos verbos nas orações que você transcreveu na coluna I.
Iniciar, promover e aumentar.

b) Indique os verbos de ligação que aparecem nas orações transcritas na coluna II.
Ser, estar e ser.

c) Transcreva os atributos que os verbos estão ligando aos seus respectivos sujeitos nas orações da coluna II. *um diagnóstico do perfil de cada um; voltada para a identificação destas crianças e adolescentes; realizados.*

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 25).

Embora tenhamos apresentado propostas presentes no livro didático as quais podemos correlacionar às etapas do eixo “como” da pedagogia dos multiletramentos, vale ressaltar que a perspectiva analítica da pedagogia dos multiletramentos, nomeada de enquadramento crítico, ainda é pouco explorada pelo material analisado, aparecendo pontualmente nas seções “Trocando ideias”, em que os alunos são estimulados, por meio de breves questionamentos, à “expressão oral de suas ideias a respeito do conteúdo dos textos ou das situações-problema apresentadas no capítulo” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 34)¹⁸, e “Hora da pesquisa”, esta presente nos capítulos de 5 a 8, em que os alunos são motivados a “desenvolver sua autonomia por meio de pesquisas orientadas” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 35), possibilitando o aprofundamento nos temas sugeridos a cada capítulo.

A atividade de produção de *slides* para a apresentação oral, por exemplo, na seção “Hora da pesquisa”, organiza-se em três etapas a) planejamento, na qual os alunos devem realizar a curadoria das informações e de imagens relacionadas ao tema Violência; b) elaboração, em que eles devem organizar os dados coletados produzindo gráficos, infográficos e tabelas comparativas; e c) avaliação, direcionada com maior ênfase para a revisão de recursos linguísticos seguido da orientação “vejam se estão compreensíveis” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 243), sem explicitar quais são os critérios, se estes se referem à textualidade, ao *layout* escolhido para a composição dos *slides* ou somente aos aspectos formais da língua.

¹⁸ Seguimos como norte para a indicação da página a versão digital, visto que a seção impressa possui dois tipos de paginação, uma para o manual de apresentação do livro destinado ao professor, identificada por algarismos romanos, e uma segunda para o manual em U, correspondendo às páginas do livro do aluno.

A partir de cada pesquisa realizada, de forma colaborativa com a formação de grupos de alunos e sob a orientação do professor, os alunos são estimulados a apresentar os dados coletados de variadas formas em interação com as seções “Na trilha da oralidade” e “Produção de texto”. Desse modo, a seção “Hora da pesquisa” apresenta elementos tanto do enquadramento crítico quanto da prática transformada.

A prática transformada aparece nos comandos das atividades das seções “Produção de texto”, “Hora da pesquisa” e “Na trilha da oralidade”, em que são propostas atividades de “textualização, avaliação e reescrita” (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p. 35) e de retextualização a partir dos gêneros estudados em cada capítulo que compõe o livro didático, acionando conhecimentos dos multiletramentos, sobretudo, o letramento digital. Na Tabela a seguir apresentamos os gêneros solicitados para a produção dos alunos em cada uma dessas seções.

Tabela 12 – Gêneros textuais solicitados em atividades de prática transformada no livro
Tecendo linguagens

Produção de texto	Hora da pesquisa	Na trilha da oralidade
Conto Poema Resenha Artigo de opinião Crônica	Slides para a apresentação oral Vídeo-minuto Enquete para a checagem de fatos	Mostra de fotografia (utilizando <i>banner</i> , <i>slide</i> ou cartaz) Discussão oral (produto final: glossário com ilustrações) Debate regrado Enquete e exposição oral Apresentação oral (com o auxílio de slides) Júri simulado Videocast com checagem de fatos Edição de uma entrevista (utilizando recurso audiovisual) Seminário

Fonte: Elaborado pela autora.

Além dos gêneros solicitados para a produção textual dos alunos, encontramos ainda, nas seções destinadas à leitura, grande variedade de gêneros, tais como fotorreportagem, cartaz de campanha publicitária, notícia, minibiografia, verbete de dicionário, HQ, canção, texto didático-científico, sinopse, infográfico, carta aberta, crônica lírica, ensaio literário, romance, tirinha, charge, guia, comentários e artigos de lei. Essa multiplicidade de gêneros presente no livro em análise corrobora com a visão de Faraco (2008) de que no ensino de língua portuguesa encontramos avanços para a construção de uma

pedagogia da leitura e uma pedagogia da produção de texto, carecendo, ainda, de avanços para a construção de uma pedagogia da variação linguística.

O livro didático atende a todas as competências gerais da BNCC e às competências específicas para a área de Linguagens da etapa do Ensino Fundamental. No entanto, deixa a desejar quanto às competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental no tocante ao tratamento adequado da variação linguística, pois, em sua maioria, privilegia o emprego da norma-padrão como o uso “correto” da língua ou não justifica a necessidade de adequação da linguagem ao contexto de produção. Em outros momentos as orientações são contraditórias, como observamos na atividade de produção textual do gênero poema, em que nas orientações da etapa de planejamento do texto é apresentado o quadro reproduzido na figura a seguir.

Figura 16 – Orientação para a adequação linguística na produção de um poema

PARA ESCREVER O POEMA	
1. Qual é o público leitor do texto?	
2. Que linguagem vou empregar?	
3. Que estrutura o texto vai ter?	
4. Onde o texto vai circular?	

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 169).

Apesar da reflexão promovida pelos questionamentos apresentados no quadro reproduzido acima, na etapa de avaliação e reescrita, os autores orientam ao aluno que “não se esqueça da correção ortográfica” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 224 169), desconsiderando que o gênero poema é um gênero que permite a livre expressão e que o registro não convencional poderia ser uma escolha intencional do produtor do texto e não meramente um “erro” a ser corrigido.

Outros exemplos de mesma natureza contraditória foram encontrados entre as quatro atividades propostas na seção “Hora da pesquisa”, salvo a terceira atividade que se destina apenas à checagem da veracidade de informações compartilhadas pelas redes sociais. Na segunda atividade, por exemplo, cujo tema é o “Preconceito na língua”, não há o comando para o uso “correto” das regras da norma-padrão para a produção do texto que fará parte do vídeo-minuto a ser produzido. No entanto, ao orientar como deverá ser realizada a apresentação dos materiais coletados durante a pesquisa, pede-se que os alunos “insiram vídeos pesquisados com diferentes falares e dialetos do **português oral brasileiro**”

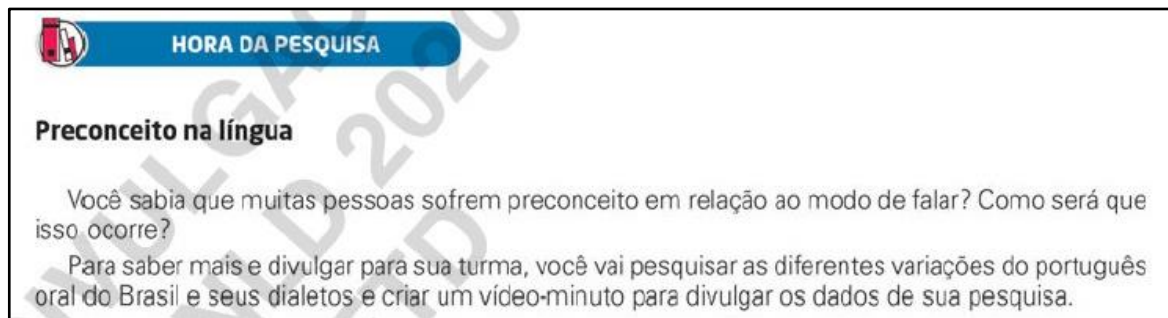
(OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 253), como se a variação e o julgamento de valor que se faz sobre o emprego das variedades estigmatizadas ocorressem apenas no campo da oralidade.

Seguimos com nossa análise à abordagem da variação linguística pelo livro “Tecendo linguagens”, porém, agora nos dedicamos às atividades de análise linguística/semiótica, eixo que se dedica aos fatos da língua. No interior da seção Prática de Leitura, temos as subseções “Por dentro do texto” e “Linguagem do texto”, que abordam tanto objetos do conhecimento do eixo integrador Leitura quanto objetos do conhecimento do eixo Análise linguística/semiótica. Além da seção “Linguagem do Texto”, as atividades que estão voltadas para a análise linguística/semiótica se encontram nas seções “De olho na escrita”, “Reflexão sobre o uso da língua” e na subseção “Aplicando conhecimentos”. A maior ênfase, contudo, realiza-se nas seções “Reflexão sobre o uso da língua” e “Aplicando conhecimentos”, visto que a primeira seção se destina à “reflexão sobre os aspectos funcionais da utilização da língua e os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos semânticos, estilísticos e morfossintáticos, responsáveis pela coesão e coerência textuais” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 35), enquanto a segunda propõe aplicações práticas para que os alunos possam sistematizar os conhecimentos construídos na seção “Reflexão sobre o uso da língua”.

Para a análise das atividades referentes à análise linguística/semiótica, partimos do quadro apresentado pelos autores do livro didático em que os objetos do conhecimento, habilidades e conteúdos encontram-se distribuídos de acordo com os eixos integradores. Desse modo, nossa análise segue a divisão proposta pelos autores em suas quatro unidades temáticas: 1) por dentro da literatura, 2) vida de adolescente, 3) face a face e 4) tempo de pensar: informações e escolhas. Na organização do livro didático, cada uma dessas unidades é composta por dois capítulos.

Referente à abordagem de capítulo exclusivo ao fenômeno da variação linguística, no livro “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, apenas três capítulos tratam diretamente do assunto, mas isso não impede que a variação esteja presente em outras partes do livro, embora com abordagens restritas ou mesmo equivocadas, como já exemplificado anteriormente. No capítulo 6, que trata de “As várias faces do preconceito”, a seção “Hora da pesquisa” aborda o preconceito linguístico, conferindo autonomia para os alunos para a construção desse conhecimento.

Figura 17 – Proposta de atividade da seção “Hora da pesquisa” sobre preconceito linguístico



HORA DA PESQUISA

Preconceito na língua

Você sabia que muitas pessoas sofrem preconceito em relação ao modo de falar? Como será que isso ocorre?

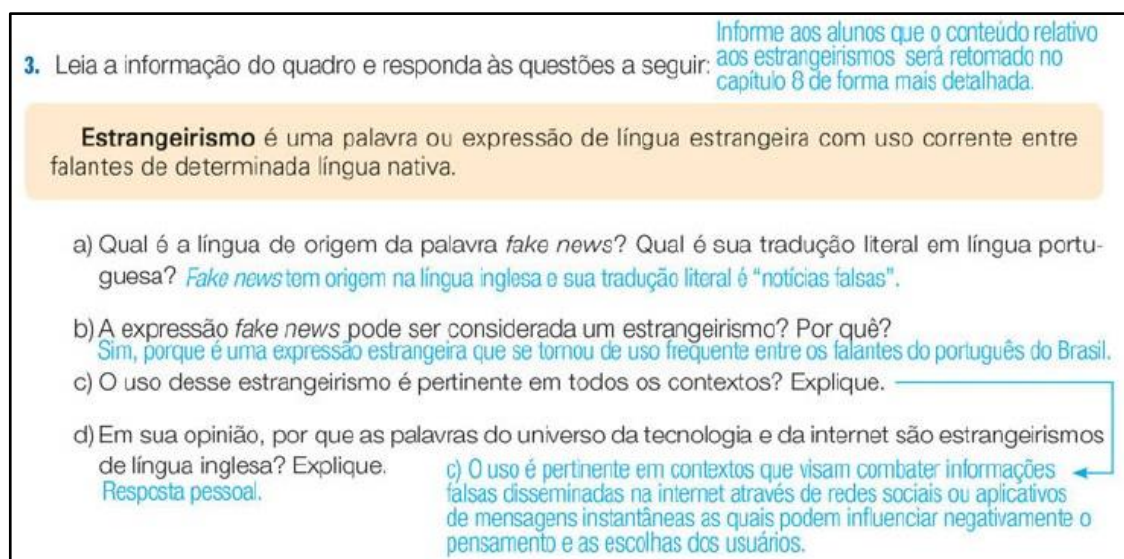
Para saber mais e divulgar para sua turma, você vai pesquisar as diferentes variações do português oral do Brasil e seus dialetos e criar um vídeo-minuto para divulgar os dados de sua pesquisa.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 178).

Dentre os comandos que orientam a atividade de pesquisa (Figura 17) a ser desenvolvida em grupo, na etapa de planejamento, os alunos são orientados para que “selecionem informações com definições e exemplos escritos, imagens e vídeos que representem os diferentes falares brasileiros e depoimentos de preconceito vividos” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 179), instigando-os a atuarem como protagonistas no processo de aprendizado.

O capítulo 7 utiliza como mote o debate sobre as *fake news* para introduzir o conteúdo sobre estrangeirismos apresentando na atividade da seção “Linguagem do texto”, com a ressalva ao professor de que este conteúdo será aprofundado no capítulo 8.

Figura 18 – Exemplar I de atividade sobre estrangeirismo da seção “Linguagem do texto”



3. Leia a informação do quadro e responda às questões a seguir.

Estrangeirismo é uma palavra ou expressão de língua estrangeira com uso corrente entre falantes de determinada língua nativa.

a) Qual é a língua de origem da palavra *fake news*? Qual é sua tradução literal em língua portuguesa? *Fake news* tem origem na língua inglesa e sua tradução literal é “notícias falsas”.

b) A expressão *fake news* pode ser considerada um estrangeirismo? Por quê? *Sim, porque é uma expressão estrangeira que se tornou de uso frequente entre os falantes do português do Brasil.*

c) O uso desse estrangeirismo é pertinente em todos os contextos? Explique. *c) O uso é pertinente em contextos que visam combater informações falsas disseminadas na internet através de redes sociais ou aplicativos de mensagens instantâneas as quais podem influenciar negativamente o pensamento e as escolhas dos usuários.*

d) Em sua opinião, por que as palavras do universo da tecnologia e da internet são estrangeirismos de língua inglesa? Explique. *Resposta pessoal.*

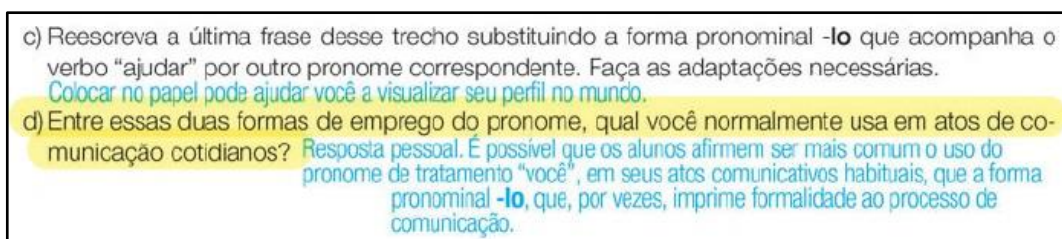
Informe aos alunos que o conteúdo relativo aos estrangeirismos será retomado no capítulo 8 de forma mais detalhada.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 189).

Como vemos acima, na terceira questão da seção “Linguagem do texto” presente no capítulo 7, a partir da definição do termo “estrangeirismo”, são realizados questionamentos sobre a origem da expressão *fake news*, se ela pode ser classificada como um estrangeirismo, se seu uso é pertinente em todos os contextos comunicativos – conforme a habilidade EF69LP21 da BNCC (BRASIL, 2017) – e, por fim, o último item dessa questão estimula o aluno a refletir e levantar hipótese sobre por que os termos ligados às tecnologias digitais são, em boa parte, termos ou expressões derivados da língua inglesa.

O último capítulo do livro contempla, além dos estrangeirismos, o conteúdo sobre colocação pronominal. Esse capítulo aborda em seus textos o tema sobre profissões e escolha profissional. Na seção “Reflexão sobre o uso da língua”, é informado aos educandos que a seção promoverá a reflexão sobre “a colocação dos pronomes nas frases, conforme determinado pela **língua padrão** e no uso corrente do **português brasileiro coloquial**” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 223, grifo nosso). Bagno (2007) afirma que o emprego de termos como “língua padrão”, tal como reproduzido no livro, ou “variedade padrão” são equívocos, pois a norma-padrão, como sabemos, é fruto de uma convenção e não pode ser confundida com uma variedade real da língua.

Figura 19 – Exemplar II de atividade sobre estrangeirismo da seção “Linguagem do texto”



Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 224) [grifo nosso].

A atividade apresentada acima, na Figura 19, faz parte da primeira questão da seção “Reflexão sobre o uso da língua” do capítulo 8. Este capítulo, como já mencionado, trata da colocação pronominal e, embora a seção se destine à reflexão dos usos cotidianos e das orientações da norma-padrão, apenas o item destacado propõe a reflexão sobre o uso realizado pelos falantes. Nova reflexão sobre variação a partir do tópico colocação pronominal será proposta na primeira e segunda questão da seção “Aplicando conhecimentos” (Figura 20), em que há a comparação entre as realizações do português lusitano e do português brasileiro.

Figura 20 – Exemplar de atividade sobre colocação pronominal da seção “Linguagem do texto”

No Brasil, em situações não formais de comunicação, o pronome vem sempre antes do verbo (próclise); em Portugal, usa-se aproximadamente em 50% dos casos o pronome depois do verbo, mas deve vir obrigatoriamente antes do

1. Conforme o que se afirma no primeiro parágrafo, que diferenças são notadas nas variantes atuais do português brasileiro e do português lusitano em relação à colocação pronominal? verbo (“também se manteve”) quando há na frase advérbios, conjunções etc.
2. O que podemos deduzir sobre a colocação dos pronomes na língua portuguesa com base nessa afirmação? É possível deduzir que, em relação à colocação pronominal, os portugueses se preocupam mais em seguir as regras propostas pela gramática da norma-padrão que os brasileiros, os quais optam pela liberdade de empregar com maior frequência o pronome antes do verbo (próclise) em situações cotidianas, ou seja, não formais de comunicação.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 224) [grifo nosso].

Ao tratar novamente do conteúdo sobre estrangeirismos, o aprofundamento a que se propunha o livro quando introduziu o assunto no cap. 7, resume-se à apresentação da etimologia de algumas palavras derivadas de línguas como o inglês, o italiano, o francês e o espanhol, sem, no entanto, avançar no debate acerca do fenômeno da variação linguística.

No capítulo 4, o livro apresenta os tópicos gramaticais de regência nominal e regência verbal. A abordagem segue o padrão normativo de ensino da língua já mencionado e exemplificado anteriormente, desconsiderando, ou reduzindo ao “erro”, a variação que tem sido realizada pelos falantes da língua diante das relações de regências entre as formas nominais e entre verbos e seus complementos, inclusive entre as variantes urbanas de prestígio, tanto em registros orais quanto registros escritos. O livro didático, portanto, deixa de apresentar as formas inovadoras de regência, apresentando somente as regras já em obsolescência, mais uma vez negligenciando o tratamento do fenômeno de mudança linguística intrínseco à língua.

A partir dos resultados coletados em nossas análises, selecionamos o livro *Tecendo linguagens: língua portuguesa* para realizar a nossa proposição de atividade, presente no Manual Didático disponibilizado no apêndice A. Na seção seguinte, comentaremos algumas questões sugeridas em nossa proposta de atividade, elaborada com base na sociolinguística variacionista e nos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia dos multiletramentos.

5 PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADE

Com o objetivo de promover um tratamento mais amplo à variação linguística, partimos da descrição da análise linguística na BNCC e da descrição das atividades de análise linguística/semiótica apresentadas no livro didático “Tecendo linguagens: língua portuguesa” à luz da metodologia da pedagogia dos multiletramentos. Diante das análises iniciais realizadas, identificamos que o ensino da língua ainda é apresentado descontextualizado das práticas de uso. Para propor nossa sequência de atividades complementar à abordagem do material didático analisado, embasamo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia dos multiletramentos e na teoria da variação linguística.

Como percurso metodológico, elaboramos as atividades com base nos quatro procedimentos da pedagogia dos multiletramentos: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. Para cada uma dessas etapas, destinamos uma oficina e, em cada oficina, propusemos atividades de leitura e compreensão textual e o desenvolvimento das etapas do projeto “Eu pesquisador”, em que os alunos são estimulados a observar as práticas de linguagem autênticas em sua comunidade de fala e a desenvolver o olhar científico para o estudo da língua portuguesa. Na tabela abaixo, apresentamos a organização das oficinas, a carga horária e os objetivos para cada atividade desenvolvida. Nossa proposta possui 12h/a totais, cada hora/aula corresponde ao tempo de 50 minutos.

Tabela 13 – Organização das Oficinas de nossa Proposição de Atividade

(continua)

OFICINAS	ATIVIDADES	OBJETIVOS
Oficina 1 - Prática Situada 2h/a	Leitura e compreensão textual; gêneros: Charge e Citação	Acionar os conhecimentos prévios sobre o emprego dos pronomes, sobre adequação e inadequação linguística.
	Eu pesquisador (planejamento da pesquisa)	Estimular a autonomia na construção do conhecimento.
Oficina 2 - Enquadramento crítico 2h/a	Leitura e compreensão textual; gêneros: Post de Blog e Verbete de Dicionário	Promover a reflexão crítica sobre o uso que se faz da linguagem e o juízo de valor sobre tais usos.
	Eu pesquisador (tratamento dos dados)	Promover atividades de coleta de dados e interpretação sobre os dados coletados.
Oficina 3 - Instrução Explícita 4h/a	Leitura e compreensão textual; gêneros: Crônica, Tirinha e Verbete de Dicionário	Promover a compreensão sistemática e consciente dos conteúdos apresentados.

(conclusão)

	Eu pesquisador (preparando a apresentação)	Apresentar aos alunos, em parceria com o professor de informática, ferramentas possíveis para a apresentação dos dados coletados (construção de gráficos, preparação de <i>slides</i> , confecção de banner).
Oficina 4 - Prática transformada 4h/a	Produção textual: Post para Rede Social	Possibilitar a aplicação dos conhecimentos construídos nas etapas anteriores em um novo contexto de uso.
	Eu pesquisador: apresentação de seminário	Promover espaço para o compartilhamento dos dados coletados durante a pesquisa realizada pelos próprios alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Descrevemos nas subseções a seguir nossa proposta de atividade¹⁹, exemplificando de que forma os pressupostos metodológicos da pedagogia dos multiletramentos podem contribuir para o tratamento da variação linguística no ensino de língua portuguesa, em conformidade com as diretrizes previstas na BNCC, com foco nas habilidades EF09LP10 – comparar as regras de colocação pronominal com o seu uso no português brasileiro coloquial; EF69LP55 – reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico; e EF69LP56 – fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Desse modo, nossa sequência de atividades encontra-se distribuída em quatro etapas, conforme o exposto na Tabela 13. Salientamos que a sequência para a realização das quatro etapas foi adaptada para melhor atender aos nossos objetivos pedagógicos para o tratamento da variação linguística nos níveis sintático, lexical e estilístico-pragmático, logo, iniciamos com a prática situada; em seguida, o enquadramento crítico; na terceira etapa, a instrução explícita; e, por fim, a prática transformada.

5.1 Oficina 1 – Prática Situada

Nesta primeira oficina, que corresponde à prática situada, buscamos acionar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o emprego dos pronomes e sobre adequação e inadequação linguística, a partir da charge de Montanaro, publicada no site do Portal UOL

¹⁹ A proposta que elaboramos encontra-se melhor detalhada no Apêndice A – Manual Didático Produto da Pesquisa, ao final do trabalho. Dedicamos a escrita do nosso Manual aos colegas professores de língua portuguesa. Nele apresentamos conceitos basilares da nossa pesquisa e a nossa proposição, juntamente com as sugestões de respostas e os boxes com informações complementares. Assim como a pedagogia dos multiletramentos, nossa proposição não se constitui em uma hierarquia estática, podendo ter a sua ordem de execução alterada conforme a necessidade do professor em adequá-la à sua turma.

Notícias, em diálogo com a citação da ex-presidenta Dilma Rousseff. Além dessa atividade de leitura e compreensão textual, apresentamos o projeto “Eu pesquisador”, cujo objetivo é estimular o olhar científico dos alunos para o estudo da linguagem e, concomitantemente, estimulá-los ao protagonismo na construção do conhecimento.

O tempo planejado para o desenvolvimento dessa oficina é de duas horas/aula, cada aula com 50 minutos, iniciando com a atividade de leitura e compreensão textual e, nos momentos finais, a apresentação da primeira etapa do projeto “Eu pesquisador”, que se destina ao planejamento da pesquisa a ser desenvolvida pelos alunos.

Considerando que “cada um dos elementos pode ocorrer simultaneamente, enquanto um ou outro irá predominar em momentos diferentes, e todos eles são repetidamente revisitados em diferentes níveis” (GNL, 2020, p. 136), em todas as oficinas mantivemos o diálogo com a etapa de enquadramento crítico, visto que é uma das práticas fundamentais para a construção do conhecimento de forma autônoma, sistemática e consciente.

No primeiro momento, o professor, após apresentar a proposta didática de oficinas que será desenvolvida e disponibilizar a cópia da atividade aos alunos, pode estabelecer o tempo de 25 minutos para o contato prévio dos discentes com os textos e com as questões, reproduzidas abaixo, que orientarão o debate inicial para o estudo sobre os pronomes.

Atividade 1:

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Leia a seguir a charge de Montanaro, publicada no site do Portal UOL Notícias.

Texto 1



Fonte: UOL Notícias. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/album/2016/08/31/mesoclise-queda-de-ministros-e-vaias-o-governo-temer-em-charges.htm?foto=3>. Acesso em: 05/07/2020.

A charge acima faz referência ao discurso de posse do ex-presidente Michel Temer, que assumiu ao cargo após o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff. Compreendendo que

a charge é um dos gêneros que circula no campo jornalístico e que tem como propósito tecer críticas a fatos sociais e/ou políticos da atualidade. Responda aos seguintes questionamentos.

- 1) Considerando que a ascensão de Temer, até então vice-presidente do governo de Dilma Rousseff, à presidência se deu em um momento de crise, com investigações de corrupção, crise do setor econômico, crise política. O que a fala expressa no balão representa para as expectativas no cenário político brasileiro? São otimistas ou pessimistas? Por quê?
- 2) Ainda sobre a fala representada na charge, o que chama atenção no discurso do presidente Temer com base em suas escolhas de palavras?
- 3) Além do aspecto apontado na questão anterior, a fala do presidente na charge também contém uma ironia ao se relacionar com uma fala da ex-presidenta que viralizou e tornou-se um meme nas redes sociais (Texto 2). Por que razão a colocação do pronome realizada por Temer causa estranhamento?

Texto 2



Fonte: site Pensador. Disponível em <https://www.pensador.com/frase/MTc5MTk0OA/>. Acesso em: 05/07/2020.

- 4) E você? Alguma vez já realizou a colocação do pronome dessa forma ou já ouviu alguém, além do ex-presidente, comunicar-se assim? Comente a sua experiência.
- 5) Esse tipo de realização linguística se aproxima mais de um contexto mais formal ou menos formal de comunicação?
- 6) Considerando a sua resposta anterior, seria adequado falar a um amigo próximo “Amanhã, emprestar-lhe-ei o livro de Machado de Assis”? Como você acha que seu amigo reagiria a essa fala?
- 7) Levando-se em consideração que, para a realização da comunicação e das nossas escolhas de linguagem, devemos considerar o propósito comunicativo, o interlocutor e a situação comunicativa. Desse modo, o que justificaria no contexto de uma conversa com um amigo próximo a frase “Amanhã, emprestar-lhe-ei o livro de Machado de Assis” ser considerada como adequada?

O professor, enquanto mediador do debate promovido na primeira oficina, pode destinar o tempo de 45 minutos para que os alunos possam compartilhar e dialogar sobre suas impressões acerca dos textos e dos questionamentos sugeridos para essa etapa. Com o desenvolvimento dessa atividade, buscamos introduzir o estudo sobre colocação pronominal, bem como a reflexão sobre uso e adequação linguística, a partir de contextos conhecidos pelos alunos, trazendo para o debate fatos recentes e personagens da história da política brasileira, bem como de gêneros textuais aos quais comumente os aprendizes têm acesso, como a charge e a citação de discursos de figuras públicas.

Após esse momento de diálogo, nos 15 minutos finais de sua aula, o professor apresentará o projeto “Eu pesquisador”, que se desenvolverá paralelamente ao curso das oficinas e que se apresenta como uma alternativa para a investigação sobre o uso autêntico da linguagem na comunidade de fala à qual os alunos pertencem.

EU PESQUISADOR

Você já se perguntou como geralmente as pessoas com as quais você convive costumam utilizar os pronomes? Quais elas utilizam com maior frequência? Observe-as em suas falas mais espontâneas e registre as suas descobertas em seu caderno.

A sua pesquisa será construída passo a passo com as orientações presentes nesse material e com o auxílio do seu(sua) professor(a).

Fonte: Elaborado pela autora.

O professor, no desenvolvimento da pesquisa, atuará como orientador dos alunos. E estes, por sua vez, assumirão o papel de pesquisadores, realizando as atividades de planejamento da pesquisa, observação e coleta de dados, interpretação dos dados e, ao final, apresentação dos resultados de suas investigações, seguindo as orientações do professor-orientador a cada nova oficina.

5.2 Oficina 2 – Enquadramento Crítico

Nossa segunda oficina também está prevista para duas horas/aula, sendo a primeira hora/aula destinada à leitura e resolução da atividade. Nesta etapa da sequência de atividades, foram propostas atividades com a finalidade de promover a reflexão crítica sobre o uso que se faz da linguagem, sobretudo, sobre o emprego dos pronomes oblíquos átonos em

frases. Para isso, o professor deverá apresentar inicialmente o seguinte texto pertencente ao gênero artigo de opinião, o qual foi publicado em um blog que tematiza assuntos políticos.

Atividade 2:

Texto 1 - Último presidente dado a mesóclises foi Jânio Quadros. Golbery era fã delas.

A certa altura do discurso de ontem, Michel Temer saiu-se assim: "Como menos fosse sê-lo-ia pela minha formação [...]".

Empregou mesóclise, definida pelo "Houaiss" como "colocação do pronome oblíquo átono entre o radical e a desinência das formas verbais do futuro do presente e do futuro do pretérito (p.ex.: vê-lo-ei, contar-me-ás)".

Temer poderia ter dito de maneira mais clara o que quis dizer, mas isso é com ele.

Duas anotações históricas.

Até onde a memória alcança, o último presidente dado a mesóclises foi Jânio Quadros, que assumiu e renunciou em 1961. A renúncia foi manobra para um golpe de Estado que não prosperou. "Fi-lo porque qui-lo", dizia Jânio, ao menos lhe atribuíam tal tirada que contém erro gramatical. Pinguço notório, teria explicado por que bebia com disposição: "Bebo porque é líquido. Se fosse sólido, comê-lo-ia".

O general Golbery do Couto e Silva, prócer da ditadura, também era vidrado numa mesóclise.

Não era exclusivo da turma mais à direita o recurso à mesóclise. Ela estava incorporada à língua de tribunos considerados cultos.

Parece-me elegante, mas ouvindo velhas gravações do século 20. No 21, cheira a mofo. Cheira e cheira a mofo. Cheira e é.

No "sê-lo-ia" da pregação temeriana _ou temerosa ou temerária_, um retrato do governo que querem impor ao Brasil.

Pela primeira vez desde a ditadura, nenhum ministro é mulher. Só ministro, sem ministra.

No aniversário dos 128 anos da Abolição, nenhum ministro negro.

Para ministro do Gabinete de Segurança Institucional, o general Sérgio Etchegoyen, saudosista da ditadura.

Em comparação com tamanho anacronismo, a mesóclise passadista é o de menos.

Mário Magalhães. In: Blog do Mário Magalhães – UOL Notícias. 13/05/2016. Disponível em: <https://blogdomariomagalhaes.blogosfera.uol.com.br/2016/05/13/ultimo-presidente-dado-a-mesoclis-es-foi-janio-quadros-golbery-era-fa-delas/?cmpid=copiaecola>. Acesso em 05/07/2020.

Você sabia?

Jânio Quadros foi eleito presidente do Brasil em 1960 e assumiu seu cargo em janeiro de 1961. O governo de Jânio foi um período turbulento, caracterizado por tomada de medidas confusas e impopulares. Após pouco mais de seis meses no cargo, encontrava-se isolado e em uma jogada política desastrosa, fatos que o levaram a renunciar à presidência do Brasil.

Daniel Silva Neves. In: História do Mundo. Disponível em <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/governo-janio-quadros.htm>. Acesso em: 05/07/2020

Após a leitura do texto, responda:

- 1) O texto 1 apresentado acima estabelece relação com a charge apresentada na primeira etapa desta atividade. Qual foi o fato que motivou a produção dos dois textos?
- 2) Além do fato gerador para a produção dos textos, há outro aspecto, desta vez relacionado ao objetivo de ambos os textos, que estabelece o diálogo entre eles. Qual é esse objetivo?
- 3) O texto 1 realiza comparação entre o ex-presidente Temer e outros personagens da história brasileira que eram adeptos ao mesmo tipo de linguagem. A escolha de personagens revela que impressão a respeito da figura do ex-presidente. Assinale a alternativa correta:
 - a) Ao realizar comparação entre Michel Temer, Jânio Quadros e Golbery do Couto e Silva, o autor busca destacar que o emprego da mesóclise é uma exigência a quem ocupa altos cargos.
 - b) A comparação realizada entre as três personalidades da história brasileira tem o objetivo de enfatizar o alinhamento ideológico entre eles.
 - c) A menção realizada a Jânio Quadros e Golbery do Couto e Silva refere-se exclusivamente a uma afinidade linguística entre os usos realizados por eles e por Temer.
 - d) O autor, referindo-se ao emprego da mesóclise no discurso de Temer, afirma que “Parece-me elegante, mas ouvindo velhas gravações do século 20. No 21, cheira a mofo. Cheira e cheira a mofo. Cheira e é.”. A escolha da palavra “mofo” aponta para que visão do emprego da mesóclise nas práticas de linguagem atuais?
- 5) Observe este outro trecho do texto:

No “sê-lo-ia” da pregação temeriana – ou temerosa ou temerária –, um retrato do governo que querem impor ao Brasil.

Neste trecho, o autor emprega três termos para fazer referência ao discurso de Temer: *temeriana*, *temerosa* e *temerária*. A forma *temeriana* é flexão da forma masculina *temeriano*, em que *-ano* é um sufixo utilizado para identificar a origem ou autoria de algo. Mas, o autor emprega ainda, como equivalentes, as formas *temerosa* e *temerária*. Observe o que o verbete de dicionário informa sobre tais palavras.

temerosa**Significado de Temerosa**

Temerosa é o feminino de temeroso. O mesmo que: poltrona, assustadora, medrosa, receosa.

Significado de temeroso

Assustador; que propaga o medo; que suscita temor: ditador temeroso.

Medroso; que tem medo; que expressa receio: andava temeroso na escuridão.

Pl.metafônico. Pronuncia-se: /temerósos/.

Fonte: Dicio – Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/temerosa/> Acesso em: 10/07/2021.

temerária**Significado de Temerária**

Temerária é o feminino de temerário. O mesmo que: arrebatada, impulsiva, precipitada, precipitosa.

Significado de temerário

Que pode conter risco; em que há perigo; arriscado ou perigoso: viajava sempre por temerários caminhos.

Que demonstra temeridade; excesso de ousadia: seu comportamento temerário causou a demissão de alguns funcionários.

Muito audacioso; imprudente.

Fonte: Dicio – Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/temeraria/> Acesso em: 10/07/2021.

- Agora que você leu os verbetes dos termos empregados entre travessões como possibilidades de substituição para o termo *temeriana*, responda: que visão sobre o governo Temer o autor revela ter?

6) Apesar de tecer críticas à linguagem anacrônica (fora de seu tempo) do ex-presidente, o autor afirma que “a mesóclise passadista é o de menos”. Aponte quais são os argumentos utilizados pelo autor que confirmam a sua tese.

7) Ainda refletindo sobre o uso do preciosismo na linguagem do ex-chefe do executivo, o autor afirma que “Temer poderia ter dito de maneira mais clara o que quis dizer”. Diante disso, levante hipóteses:

a) Por que aquele que ocupava o cargo de presidente, representante do povo de seu país, não escolheu utilizar uma linguagem mais clara e acessível? A quem, provavelmente, se destinava o seu discurso?

b) Partindo desse pressuposto de que ele tinha a opção de adequar a sua linguagem, mas não o fez. É possível, então, afirmar que as escolhas de palavras que realizamos na produção de nossos discursos são intencionais e não aleatórias? (apresentar possibilidades de discursos/ levar os alunos a pensar sobre outras formas de dizer)

Observe a fala do ex-presidente:

*“Mas eu quero fazer uma observação. É que nenhuma dessas reformas alterará os direitos adquiridos pelos cidadãos brasileiros. **Quando menos fosse, sê-lo-ia pela minha formação democrática e pela minha formação democrática e pela minha formação jurídica.** Quando me pedirem para fazer alguma coisa, eu farei como Dutra: ‘O que é que diz o livrinho? O livrinho é a Constituição Federal.’”*

Fonte: Revista Veja. [grifo nosso] Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/um-discurso-impecavel-na-forma-e-no-conteudo-a-8220-democracia-da-eficiencia-8221/> Acesso em: 10/07/2021

- Agora, é com você! Sugira possibilidades de reescrita em que o emprego da mesóclise possa ser substituído pela próclise.

Toda história tem dois lados, não é verdade? Não foi diferente quando Temer assumiu o cargo de presidente e realizou o seu discurso de posse. Veja o que o jornalista Reinaldo Azevedo disse sobre esse evento.

Um discurso impecável na forma e no conteúdo: a “democracia da eficiência”
É claro que falar é sempre mais fácil do que fazer, mas a chance de acertar é maior quando se tem o credo correto

[...]

Separo, assim, o seu discurso em duas categorias: a forma e o conteúdo. A forma foi impecável. Pela primeira vez em muito tempo, sentia-se a presença de uma autoridade que inspirava respeito não pela imposição de seus dons carismáticos ou por laivos de uma agressividade sempre contida e presente. A autoridade em questão se fazia ouvir porque encarnava os bons e abstratos valores da institucionalidade. Sem gritos, sem atropelos à língua, sem suor, sem dedo riste. Temer, com um risinho contido, recorreu até a uma mesóclise. Não espancar a inculta & bela não é critério de bom governo, mas é melhor do que espancá-la, o que também não faz a competência de ninguém.

[...]

Concluo

O discurso foi impecável, reitero, na forma e no conteúdo. Que seja um bom auspício.

AZEVEDO, Reinaldo. Um discurso impecável na forma e no conteúdo: a “democracia da eficiência”. Revista Veja. Publicado em: 12/05/2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/um-discurso-impecavel-na-forma-e-no-conteudo-a-8220-democracia-da-eficiencia-8221/> Acesso em: 10/07/2021.

8) Que relação esse trecho do artigo escrito por Reinaldo Azevedo, estabelece com a charge, de Montanaro, e com o artigo de opinião, de Mário Magalhães?

a) complementa a visão crítica apresentada pelos dois textos anteriores.

- b) opõe-se sobre a crítica feita ao uso de mesóclise, mas mantém a crítica ao governo.
 - c) assume uma postura neutra diante do fato, preocupando-se apenas em relatar o fato.
 - d) opõe-se totalmente à visão crítica e pessimista presente nos dois textos anteriores.
- 9) Quais palavras ou expressões foram utilizadas por Reinaldo Azevedo para qualificar (ou caracterizar) o discurso de Michel Temer quanto ao critério “forma”?
- 10) O julgamento que ele realiza sobre o emprego da mesóclise é positivo ou negativo? Que palavra marca a posição do autor?

Os questionamentos apresentados nessa atividade, além de dar continuidade à reflexão sobre o uso dos pronomes, também propicia a reflexão sobre os juízos de valor atribuídos às escolhas linguísticas do falante, associadas não somente à adequação ao contexto comunicativo, mas também à intenção do falante e às relações de poder que atuam nas relações sociais.

O segundo momento da oficina, divide-se em 30 minutos para os comentários acerca da atividade realizada com base nos textos e, nos 20 minutos finais, o professor compartilha com os alunos novas orientações para o desenvolvimento da pesquisa do projeto “Eu pesquisador”.

EU PESQUISADOR

Na etapa anterior, realizamos o planejamento da pesquisa e vocês foram a campo em busca dos dados. Seguiremos agora com mais duas etapas importante para o desenvolvimento da sua pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Coletando os dados:

Em posse de suas anotações ou da gravação, faça o levantamento dos seguintes dados:

- Quantas pessoas participaram da sua pesquisa?
- Quantas eram do sexo feminino e quantas eram do sexo masculino?
- Qual a idade dos participantes?
- Qual o grau de escolaridade?
- Quais os pronomes apareceram na fala dos participantes?

Interpretando os dados:

- Elabore uma tabela reunindo os dados coletados.
- O que é possível afirmar sobre o uso dos pronomes a partir dos resultados obtidos?

- Os participantes realizaram o uso de pronomes átonos como complementos verbais? Em caso afirmativo, quais foram as construções realizadas? Em caso negativo, quais pronomes apareceram com a função de complemento verbal?
- Os fatores sexo, idade e/ou escolaridade interferiram para os resultados?

Nessa etapa, o professor pode sugerir que os alunos realizem as atividades de coleta e interpretação de dados individualmente ou em grupos. O professor, a depender da quantidade de aulas semanais que possui com a turma, pode reservar outro momento para orientar esse processo que poderá gerar muitas dúvidas aos alunos.

5.3 Oficina 3 – Instrução Explícita

Para a terceira oficina, reservamos dois encontros, cada um com 2h/a. O primeiro encontro destina-se à resolução da nossa terceira atividade. Nessa etapa, foram propostas atividades que possibilitem aos alunos desenvolverem, após a realização da prática situada e do enquadramento crítico, a compreensão consciente e sistemática dos conteúdos. Nesse sentido, partimos da leitura da crônica “Papos”, de Luis Fernando Veríssimo.

Atividade 3:

Leitura – Texto 2 – Papos

- Me disseram...
- Disseram-me.
- Hein?
- O correto é “disseram-me”. Não “me disseram”.
- Eu falo como quero. E te digo mais... Ou é “digo-te”?
- O quê?
- Digo-te que você...
- O “te” e o “você” não combinam.
- Lhe digo?
- Também não. O que você ia me dizer?
- Que você está sendo grosseiro, pedante e chato. E que eu vou te partir a cara. Lhe partir a cara. Partir a sua cara. Como é que se diz?
- Partir-te a cara.
- Pois é. Parti-la hei de, se você não parar de me corrigir. Ou corrigir-me.

- É para o seu bem.
- Dispensio as suas correções. Vê se esquece-me. Falo como bem entender.
- Mais uma correção e eu...
- O quê?
- O mato.
- Que mato?
- Mato-o. Mato-lhe. Mato você. Matar-lhe-ei-te. Ouviu bem?
- Pois esqueça-o e pára-te. Pronome no lugar certo é elitismo!
- Se você prefere falar errado...
- Falo como todo mundo fala. O importante é me entenderem. Ou entenderem-me?
- No caso... não sei.
- Ah, não sabe? Não o sabes? Sabes-lo não?
- Esquece.
- Não. Como “esquece”? Você prefere falar errado? E o certo é “esquece” ou “esqueça”? Ilumine-me. Me diga. Ensines-lo-me, vamos.
- Depende.
- Depende. Perfeito. Não o sabes. Ensinar-me-lo-ias se o soubesses, mas não sabes-o.
- Está bem, está bem. Desculpe. Fale como quiser.
- Agradeço-lhe a permissão para falar errado que mas dás. Mas não posso mais dizer-lo-te o que dizer-te-ia.
- Por quê?
- Porque, com todo este papo, esqueci-lo.

Luis Fernando Verissimo. In: *Comédias para se ler na escola*. 2001.

Após a leitura do texto, responda:

OBSERVAÇÃO: O texto lido é construído em torno de um diálogo entre duas pessoas. Trataremos, nessa sequência de atividade, o personagem que inicia o diálogo como Falante 1 e o seu interlocutor como Falante 2.

- 1) O texto se inicia na tentativa de um relato sobre algo de conhecimento do Falante 1, mas esse movimento é interrompido pelo Falante 2. O que acontece?
- 2) Que sentimento essa atitude desperta no Falante 1?

3) O Falante 1 declara “Eu falo como quero. E te digo mais... Ou é ‘digo-te’?”. Apesar de demonstrar certo desdém à explicação do Falante 2, o que a dúvida apresentada no final de sua fala revela sobre sua postura diante do emprego dos pronomes?

4) O Falante 1 inicia sua fala (e o texto) com “Me disseram”. Durante a correção, o Falante 2 diz “O correto é ‘disseram-me’. Não ‘me disseram’”. Observe, agora, outros registros semelhantes presentes no texto:

Digo-te – Partir-te – Mato-o – Mato-lhe – Agradeço-lhe

Comparando tais construções e a posição em que aparecem no texto, levante hipótese: qual a orientação deve ser seguida para o emprego do pronome nessa situação?

5) Lembra da mesóclise realizada pelo discurso do Temer? Então, ela se caracteriza por admitir que o pronome se coloque no “meio do verbo”, entre seu radical e suas desinências, e acontece em apenas duas circunstâncias:

- I. Quando o verbo estiver conjugado no tempo do futuro do presente do indicativo, usado para indicar a certeza uma ação que ainda acontecerá. Exemplo: comprarei, falarei → *comprá-lo-ei*, *falar-te-ei*.
- II. Ou quando o verbo estiver conjugado no tempo do futuro do pretérito do indicativo, usado para indicar a possibilidade de realização de uma ação futura. (Exemplo: compraria, falaria) → *compra-lo-ia*, *falar-te-ia*.

Na tentativa de adequar sua linguagem à norma, o Falante 1 realizou a seguinte construção: “Matar-lhe-ei-te”. Descreva em que essa forma se difere daquela que era a esperada.

6) A tentativa de “ajuda” do Falante 2 pode ser considerada aceitável em que contexto? Por exemplo, em um contexto de diálogo informal entre amigos, haveria a necessidade de adequação da fala em obediência às prescrições gramaticais?

7) Você, provavelmente, já testemunhou ações de correção feitas da forma como a tirinha abaixo ilustra. Leia os dois textos a seguir, a tirinha e o verbete de dicionário, e responda ao que se pede.

Texto 1



Disponível em <https://medium.com/@niva/o-que-%C3%A9-preconceito-lingu%C3%ADstico-9a93c074d523>. Acesso em: 06/07/2020.

Texto 2



Dicionário Online de Português. Disponível em <https://www.dicio.com.br/imbecil/>. Acesso em 06/07/2020.

- a) Após ler a tirinha e o verbete de dicionário, é correto afirmar que o desvio de colocação pronominal realizada pela personagem justifica a fala do monstro da tirinha no primeiro balão do último quadrinho?
- b) Considerar uma pessoa “desprovida de inteligência” por não realizar registros (na fala ou na escrita) que obedeçam às prescrições gramaticais pode ser considerado um preconceito?
- 8) Falamos na questão 3 sobre adequação. Retomando esse conceito, a adequação de nossos registros (orais ou escritos) deve acontecer a depender de alguns fatores, como: contexto de produção e divulgação do texto, grau de formalidade/informalidade da situação comunicativa e grau de intimidade (maior ou menor) entre os interlocutores, bem como o propósito comunicativo. Levando em consideração esses pontos, por que é importante conhecermos as regras de colocação pronominal? Em que contexto esse conhecimento seria necessário? Exemplifique.

A atividade acima, destinada ao primeiro encontro da oficina de instrução explícita, apresenta questionamentos que, além de promover a sistematização do tópico gramatical colocação pronominal, visa incentivar os alunos à reflexão sobre adequação linguística e preconceito linguístico, dialogando com o processo de enquadramento crítico.

O segundo encontro destina-se à nova etapa do projeto “Eu pesquisador”, na qual o professor regente da turma verificará a possibilidade de realizá-lo no laboratório de informática da escola e com o auxílio do professor de informática.

EU PESQUISADOR

Na etapa anterior, você realizou as etapas de coleta de dados e de interpretação dos resultados. Para que, na próxima etapa (e última), os resultados das pesquisas realizadas por você e por seus colegas possam ser apresentadas, iremos precisar agora de mais uma ajudinha.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os professores irão auxiliar os alunos na preparação para a apresentação dos resultados, mostrando-lhes alternativas para que eles possam apresentar os resultados obtidos em suas atividades de investigação. Sendo assim, os professores devem apresentar exemplos de tabelas, gráficos, banners, *slides*. Em posse desse conhecimento, os discentes optarão pela melhor ferramenta para a apresentação da sua pesquisa na etapa final das nossas oficinas.

5.4 Oficina 4 – Prática Transformada

Nesta última etapa, os alunos deverão ser estimulados a colocar em prática os conhecimentos adquiridos (por meio das atividades realizadas nesta sequência didática e da sistematização do conteúdo pelo professor com o auxílio do livro didático). Para isso, propomos primeiramente a produção, de maneira individual, de um *post* para a rede social, utilizando recursos multimodais. Essa atividade deverá ser desenvolvida em um encontro, com duração de 2h/a.

Proposta de produção textual – *Post* na rede social

Imagine que, recentemente, aconteceu um caso de preconceito linguístico em uma das publicações da página oficial da escola na rede social X, que se originou por um registro de colocação pronominal em desacordo com as prescrições gramaticais. E, com a repercussão do caso, a escola esteja promovendo uma campanha para o respeito às variedades linguísticas e combate ao preconceito linguístico, incluindo nos ambientes virtuais.

Fonte: Elaborado pela autora.

O segundo encontro, também com duração de 2h/a – com possibilidade de extensão para um terceiro encontro –, será reservado para a divulgação das pesquisas realizadas pelos alunos em paralelo ao curso das oficinas, em formato de seminário.

EU PESQUISADOR

É chegada a hora de apresentar os resultados da sua pesquisa. Em formato de um **SEMINÁRIO**, você deverá apresentar o que você conseguiu observar, explicar os dados e as variáveis da sua pesquisa, como você interpretou os resultados e, também, avaliar essa atividade de pesquisa (o que você achou mais interessante, o que foi mais desafiador, qual o sentimento em ver a pesquisa finalizada etc.).

Fonte: Elaborado pela autora.

A sequência de atividades que apresentamos é uma alternativa para o tratamento da variação linguística na escola. Vale aqui destacar que as atividades aqui sugeridas não têm a pretensão de substituir aquelas que estão nos livros didáticos analisados, mas de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da língua, bem como incentivar os professores a serem autores de atividades didáticas com base na pedagogia dos multiletramentos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumimos com nossa pesquisa o desafio de propor uma atividade que ampliasse o tratamento dado à variação linguística nas aulas de língua portuguesa. Nesse sentido, realizamos alguns passos na tentativa de encontrar respostas para as nossas inquietações. Partimos de reflexões iniciais, que nos motivaram a entrar em campo para pesquisar variação linguística, tais como: que concepção de variação linguística é apresentada pelos documentos oficiais, em especial a Base Nacional Comum Curricular? Que concepção de variação linguística os livros didáticos destinados à etapa do Ensino Fundamental Anos Finais apresenta? Como se estabelece a correspondência entre o que é proposto pelas diretrizes da BNCC e o que é tratado nos livros didáticos em relação ao fenômeno de variação linguística? De que forma a pedagogia dos multiletramentos pode contribuir para uma reeducação sociolinguística?

Com o fito de responder a esses questionamentos, buscamos, primeiramente, aprofundar nosso conhecimento teórico acerca das teorias que serviram de base para nossa análise. Assim, recorreremos às contribuições de Bortoni-Ricardo (2004), de Bagno (2007; 2013), de Faraco (2008), de Faraco e Zilles (2015) e de Possenti (2011; 2017), na tentativa de compreender a teoria da variação linguística e o que se espera para o tratamento adequado desse fenômeno que é intrínseco à língua. Desse modo, percebemos que a variação linguística é um fenômeno que, sendo inerente à língua (e aqui compreendemos língua enquanto prática social), ocorre por influência de fatores linguísticos e extralinguísticos, originando vários tipos de variações (Tabela 1). Diante dessa realidade linguística naturalmente heterogênea, um ensino de língua que vise ampliar a competência linguística de seus aprendizes deve valorizar, além do ensino da norma-padrão da língua, o contato com as variedades urbanas de prestígio e com as variedades estigmatizadas, refletindo sobre as suas regularidades e sobre as relações de poder que estão subjacentes ao julgamento que elas recebem, contribuindo, assim, para o olhar analítico sobre os usos sociais da língua e para o combate ao preconceito linguístico.

Com base nessa compreensão sobre língua, sobre variedade e sobre o ensino que ainda se espera das aulas de língua portuguesa, foi que realizamos a análise dos documentos normativos, com foco na Base Nacional Comum Curricular, e dos livros “Se liga na língua: leitura produção de texto e linguagem” e “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, ambos os livros voltados para a série de 9º ano da etapa de Ensino Fundamental. As obras analisadas foram selecionadas com base nos dados de aquisição do FNDE, cuja informação é de que esses foram os livros didáticos com maior distribuição pelo país. Embora não tenha sido o

foco de nosso trabalho, lançamos aqui a semente para uma pesquisa futura, na qual seja realizada uma análise comparativa do tratamento dado à variação linguística entre as coleções didáticas participantes do PNLD com maior aprovação e com menor aprovação.

Ao analisarmos a BNCC, observamos que o documento concebe a linguagem como uma “construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica” (BRASIL, 2017, p. 65). Assume-se, portanto, que a variação é um processo natural da língua e que o ensino deve proporcionar o conhecimento das variedades prestigiadas sem incorrer na perpetuação do preconceito linguístico, visto que tradicionalmente as variedades populares têm sido estigmatizadas e reduzidas ao lugar do “erro”. Nesse sentido, estimula-se conhecer e valorizar a realidade multilíngue do povo brasileiro. Logo, o ensino deve conduzir para a compreensão da adequação linguística a fim de atender propósitos comunicativos. No entanto, a BNCC, ao realizar a distribuição de suas habilidades, objetos do conhecimento e eixos integradores, ainda trata a variação linguística como um conteúdo à parte das demais práticas de linguagem apesar de reconhecer que ela se realiza em todos os níveis da língua.

Ademais, percebemos que, apesar de a BNCC assumir a concepção de que a língua se constrói socialmente e de que a variação linguística se realiza em toda e qualquer língua, ela ainda apresenta conceitos conflitantes acerca das terminologias “norma-padrão”, considerada como uma variedade, e “norma-culta”, tomada como sinônimo para “norma-padrão”, por exemplo. As inconsistências teóricas encontradas no documento normativo tornam-se preocupantes à medida que repercutem no tratamento dado à variação linguística pelos livros didáticos e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas em sala de aula.

De igual modo, observamos a existência de inconsistências teóricas dessa natureza também presentes nos livros didáticos analisados. Ressaltamos que o livro “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, embora ainda apresente tais inconsistências ao tratamento da variação linguística, visto que nas orientações destinadas aos professores, assume ainda a postura que privilegia a norma-padrão, propondo atividades com a finalidade de “corrigir” as variedades realizadas pelos falantes em contextos autênticos de fala, oferece importantes contribuições para o tratamento da variação linguística, preocupando-se em levantar reflexões sobre os usos sociais da língua em todo o livro, exemplificando de forma clara como os fatores extralinguísticos contribuem para a ocorrência da variação, promovendo reflexões a necessidade de o falante competente saber adequar a sua linguagem ao contexto comunicativo em que se insere e promovendo, ainda, o debate acerca do preconceito linguístico a fim de combatê-lo.

De modo mais crítico, a análise do livro “Tecendo linguagens: língua portuguesa” nos mostrou que a obra teve (ou manteve) uma preocupação maior para o tratamento dos gêneros textuais incluindo os gêneros textuais do universo digital, negligenciando o ensino dos fatos da língua, que permanecem com características do ensino prescritivo, marcado, inclusive, pela presença de um apêndice de um manual gramatical. O ensino dos tópicos gramaticais é relevante à medida que seja contextualizado às práticas de linguagem, que apresente objetivos claros e que valorize as variadas formas de expressão, o que, na obra analisada, acontece de forma superficial e equivocada. Logo, pouco reflete sobre o fenômeno da variação linguística, seja em sua teorização, seja no desenvolvimento de suas atividades. Isso nos motivou a selecioná-lo, portanto, para a nossa proposição de atividade.

Para compreendermos a contribuição da pedagogia dos multiletramentos para uma proposição didática de atividades no contexto atual, com a implementação da BNCC já nos currículos escolares, realizamos a leitura do texto seminal, o manifesto “Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais” (GNL, 1996; 2021) e importantes trabalhos desenvolvidos por Rojo (2009; 2012), Pinheiro (2016), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e Hissa e Sousa (2020). A pedagogia dos multiletramentos, como discutido em nossa seção teórica, surge em um contexto de mudanças políticas, econômicas e sociais, que afetaram (e continuam a afetar) diretamente nos eixos da vida pública, da vida privada e da vida profissional. A sociedade, em consequência da globalização, constitui-se de uma realidade multicultural e multilíngue que impõe novos desafios. Logo, a escola precisa readequar suas práticas para a promoção dos multiletramentos, formando cidadãos preparados para “projetar futuros sociais” (GNL, 2021). Os pressupostos metodológicos contribuem para o processo de ensino-aprendizagem que coloque o aluno não mais em uma posição de passividade diante dos conteúdos a serem apreendidos, mas que eles assumam nesse processo autonomia e que tenham sua cultura e seus conhecimentos prévios valorizados e ampliados.

Em posse desse arcabouço teórico, partimos para a análise do nosso *corpus*, utilizando para isso o método da Análise de Conteúdo, conferindo o caráter sistemático à análise de documentos de qualquer natureza (cf. MORAES, 1999), contribuindo, assim, para a organização e determinação dos procedimentos que construíram nossa pesquisa, desde o tratamento das informações à interpretação dos resultados obtidos. Para tanto, analisamos os PCNs, a BNCC e o DCRC, com base na teoria da variação linguística e nos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia dos multiletramentos. Percebemos que, em relação ao tratamento dado à variação linguística, a BNCC, justamente pelo seu diálogo estreito com a pedagogia dos multiletramentos, amplia a visão de língua apresentada anteriormente pelos

PCN (1997), visto que, considerando o contexto multicultural e multissemiótico, valoriza a importância de conhecermos a diversidade e riqueza linguística existente em nosso país. O DCRC, nesse ponto, pouco inova, sendo praticamente uma reprodução do texto da BNCC, salvo a inclusão da habilidade CEEF01LP01 para o Ensino Fundamental, cujo propósito é “identificar as múltiplas linguagens que fazem parte do cotidiano da criança”, sugerindo como acolhimento aos alunos que chegam a essa etapa de ensino que os professores levem em consideração os conhecimentos linguísticos que já fazem parte do repertório do alunado, tal como proposto pela sociolinguística educacional e pela pedagogia dos multiletramentos.

Após a análise dos documentos norteadores, analisamos dois dos livros aprovados pelo PNLD 2020, os quais apresentam maior quantidade de exemplares adquiridos para o ensino de língua portuguesa, conforme mencionamos, sendo eles “Se liga na língua: leitura, produção textual e linguagem”, da editora Moderna, e “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, da editora IBEP. Com a análise, percebemos que mesmo que ambos os livros apresentem-se como adaptados e reformulados de acordo com as diretrizes da BNCC, eles apresentaram diferentes tratamentos ao ensino da língua, sobretudo, o tratamento superficial que o livro “Tecendo linguagens” realizou do fenômeno da variação linguística.

Para a proposição de atividade, diante das lacunas que encontramos em sua abordagem à variação, selecionamos o livro “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, da editora IBEP, a fim de complementar a abordagem nas atividades de análise linguística/semiótica, mas essa tarefa é, de fato, um enorme desafio, de modo que não consideramos nossa proposição um produto acabado, mas um primeiro passo para o alcance do nosso objetivo inicial: a ampliação do tratamento dado à variação linguística nas aulas de língua portuguesa.

Ao longo de nossa pesquisa, à medida que os estudos teóricos e as análises realizadas nos documentos normativos e no que se propunham os livros didáticos, evidenciou-se que o tratamento adequado da variação linguística depende substancialmente do aprofundamento teórico, haja vista a complexidade desse fenômeno e dos muitos fatores que interferem para a sua realização. Aprofundar os conhecimentos que possuía acerca da sociolinguística, da sociolinguística educacional e, desse modo, entrar em contato com a pedagogia da variação linguística, intensificou o meu desejo em levar a variação para a sala de aula, não de qualquer forma, mas de forma que eu seja capaz de contribuir com meus colegas professores e para a formação de meus alunos, desmitificando os equívocos em torno da língua portuguesa alimentado pelas práticas de ensino tradicionais.

Nesse sentido, conhecer a pedagogia dos multiletramentos, desde sua gênese aos modelos mais recentes para os processos de conhecimento (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), mostrou como o desenvolvimento dos processos de prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada muito tem a contribuir para uma reeducação linguística que promova, além do respeito aos vários “portugueses”, a construção do conhecimento de forma autônoma e em contextos de comunicação autênticos, embora com a proposição de atividade aqui apresentada ainda não tenha sido possível ampliar, da forma como pretendíamos, o olhar acerca da variação e, em virtude do contexto pandêmico, não foi possível aplicar a atividade com sujeitos, ficando, portanto, como uma possibilidade para futuros trabalhos.

REFERÊNCIAS

- ADAMOLI, Marco Antônio. As diferentes grafias dos ditongos variáveis em textos de escrita inicial. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 35, p. 303-322, jan/abr 2010.
- ALENCAR, M. C. M. Breve panorama dos estudos de letramento(s) no Brasil _ dos alfabetismos aos multiletramentos. **Uniletras**, v. 37, n. 1, p. 123-140, 2015.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ARAÚJO, Denise Lino de. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. 144 p.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BEZERRA, Selma Silva. Letramentos em questão: um resgate histórico. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 131–140, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1545>. Acesso em: 21 jan. 2020.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC, SEB, 1998.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019a.
- CEARÁ. Secretaria da Educação do Ceará. **Orientações pedagógicas para 2020**. Fortaleza: SEDUC, 2019b.
- CHACON, Lourenço. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamentos de práticas de oralidade e de letramento. **Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 34, p. 77-86, 2005.

CHINAGLIA, Juliana Vegas; MENDONÇA, Márcia Macêdo. Materiais didáticos para os novos e multiletramentos: uma proposta de atividade gamificada. **Revista Linguagem em Foco**, v. 9, n. 1, p. 39-52, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1533>. Acesso em: 28 out. 2019.

COELHO, Tatiana Maria Silva. **A sínclise dos substantivos pessoais átonos no português oral culto de Fortaleza**: aspectos sociolinguísticos. 2003. 98 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8750>. Acesso em: 30 jun. 2019.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16., 2012, Campinas. **Livro [...]**. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 2878-2886.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em discussão: entrevista com João Wanderley Geraldi. [Entrevista cedida a] Ana Maria Esteves Bortolanza **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 16, n.35, p. 110-120, ago/dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1144>. Acesso em: 22 set. 2019.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemm Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 17 jul. 2021.

HAUPT, Carine. Formação docente e a fonética e fonologia: o ensino da ortografia. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 15, n. 2, p. 237, jan. 2012.

HISSA, Débora Liberato Arruda; SOUSA, Nágila Oliveira de. A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 565-583, 2020.

HORA, Dermeval da; WETZELS, Leo. A variação linguística e as restrições estilísticas. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 3, dez. 2011.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Linguagem e letramento em foco. Campinas: Cefiel, IEL, Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago/dez. 2014.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LIMA, Ana Maria Pereira; ALVES, Benedito Francisco; PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira. As práticas de letramento(s) crítico(s): uma análise sociossemiótica aplicada em atividades de produção de textos multimodais em aulas de língua portuguesa. **Form@re: Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 5, n. 2, p. 107-126, jul/dez. 2017.

LIMA, Ana Maria Pereira; PINHEIRO, Regina Cláudia. Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 18, n.2, p. 327-354, jul/dez. 2015.

LOPES, Gustavo Henrique Viana. **A concordância verbal com terceira pessoa do plural em textos escritos do 8º ano do fundamental**: uma proposta de ensino. 2019. 145f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MONTE MOR, Walkyria Maria. Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In: MAGNO E SILVE; W.; SILVE, W. Rodrigues; D. CAMPOS, Muñoz (Orgs). **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2019. p 187-206. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4896845/mod_resource/content/2/WalkyriaMonteMor_CapituloRevisado_FORMACAO%20DOCENTE%20E%20EDUCACAO%20LINGUISTICA.pdf. Acesso em: 02 jul. /2020.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: Designing social futures. [S.l.]: Harvard Educational Review, 1996.

NOGUEIRA, Cássia Michela Alves. **Significados sociais da variação linguística em esquetes de rádio**. 2010. 147 f. Dissertação (mestrado em Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa: 9º ano. 5. ed. Barueri, SP: IBEP, 2018.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor. São Paulo: Moderna, 2018.

PINHEIRO, P. A. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 55, n. 2, p. 525–530, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647409>. Acesso em: 13 fev. 2020.

POSSENTI, Sírio. **Questões de linguagem**: passeio gramatical dirigido. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

POSSENTI, Sírio. Índícios na escrita popular. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 59, n. 3, p. 555-563, 2017.

RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti; SÁ, Cristina Manuela. A Base Nacional Comum Curricular brasileira e o lugar da fonética e da fonologia no ensino fundamental nos anos iniciais. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 60, n. 3, p. 584-603, nov. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 276 p. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROCHA, J. S. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: ensino de língua e política linguística. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

SANTOS, Janete S. dos. Letramento, variação linguística e ensino de português. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 5, n. 1, p. p. 119-134, set. 2010. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/304/320. Acesso em: 10 maio 2019.

SERRA, Márcia Pereira; TENANI, Luciani Ester; CHACON, Lourenço. Reelaboração da segmentação: um olhar para a escrita infantil. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 35, p. 1247-1254, 2006.

SILVA, Vanely Cristiany Oliveira; VIEIRA, Fábila Magali Santos. **Ensino da língua portuguesa**: contexto e a prática de multiletramentos. Curitiba: Appris, 2019. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=KVXbDwAAQBAJ&lpg=PT29&ots=6I_hbRCsyC&q=multiletramentos%20no%20brasil&lr&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q=multiletramentos%20no%20brasil&f=false. Acesso em: 01 jul. 2020.

SILVA, Themis Rondão Barbosa da Costa. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**, n. 52, p. 11, 22 jun. 2016.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan/abr. 2004.

SOUSA, P. R. **A concordância verbal no 9º ano do ensino fundamental**: variação, norma e ensino. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2015.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução de Marcos Bagno. **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

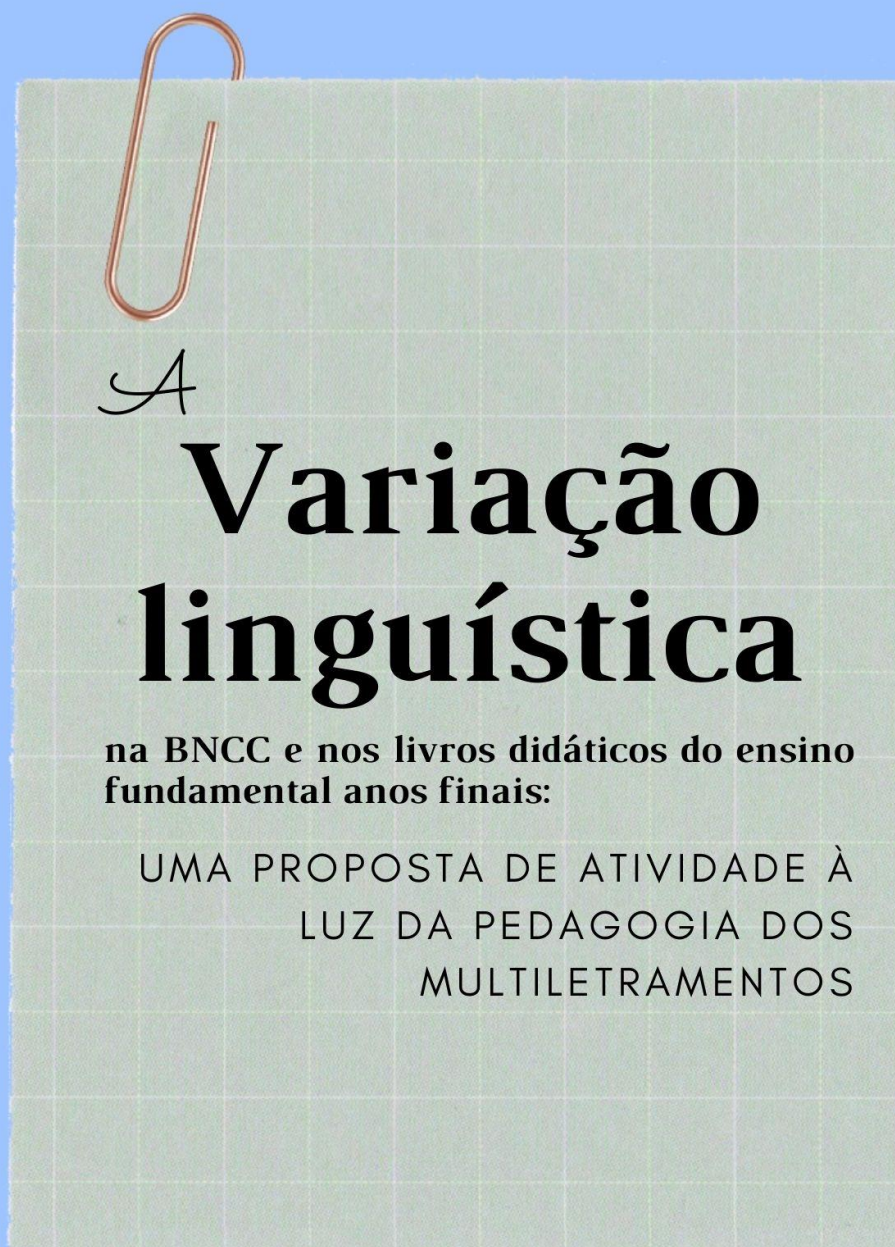
TENANI, Luciani Ester. Notas sobre a relação entre constituintes prosódicos e a ortografia. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 6, n. 1, p. 231-245, 2008.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & Letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.**, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. **Calidoscópio**, v. 16, n. 1, p. 16-24, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.02>. Acesso em: 30 out. 2019.

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

APÊNDICE A – MANUAL DIDÁTICO PRODUTO DA PESQUISA

Karolina Vieira da Silva Bonaffini



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA BNCC E NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: PROPOSTA DE ATIVIDADE À LUZ DA
PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS**

KAROLINA VIEIRA DA SILVA BONAFFINI

FORTALEZA – CEARÁ
2021

CONVITE

Caro(a) colega professor(a),

Primeiramente, gostaria de compartilhar com você a enorme satisfação que tive durante o desenvolvimento da pesquisa que originou este material que agora chega às suas mãos. Assim como nossa profissão costuma ser, esta foi para mim uma experiência extremamente desafiadora, mas, ao mesmo tempo, gratificante e enriquecedora.

Neste momento, quero lhe fazer um convite especial para que juntos possamos levar para a sala de aula novas possibilidades para o ensino de língua portuguesa. A proposta de atividade que aqui apresento é, como disse, resultado da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras, o nosso estimado ProfLetras, da Universidade Estadual do Ceará, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Débora Liberato Arruda Hissa, com o objetivo de ampliar o tratamento que é dado à variação linguística tradicionalmente. Em busca dessa inovação, optamos por desenvolver nossa proposição de atividade recorrendo à pedagogia dos multiletramentos. Mas, antes de conhecer o nosso produto final, realizaremos um breve passeio pelas teorias que subsidiaram a nossa proposição: a teoria da variação linguística e a pedagogia dos multiletramentos.

Esperamos que, depois desse nosso passeio, você possa aplicar a nossa proposta em sua prática em sala de aula, adaptando-a às necessidades de seus alunos. E, por fim, desejo que possamos, meu(minha) caro(a) colega, mesmo que com pequenas ações, promover um ensino de língua significativo, contribuindo para a formação de nossos alunos.

Abraços,

Karolina Bonaffini.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	126
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	127
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DESTINADOS À ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS	130
PROPOSTA DE ATIVIDADE À LUZ DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS	132
PLANEJANDO NOSSAS AÇÕES	134
Oficina 1: A Prática Situada.....	136
Oficina 2: O Enquadramento Crítico	139
Oficina 3: A Instrução Explícita.....	146
Oficina 4: A Prática Transformada	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS	153

INTRODUÇÃO

Professor(a),

Provavelmente, assim como eu e muitos de nossos colegas, você deva ter se questionado como promover em sala de aula um ensino de língua que auxilie, de fato, no desenvolvimento da competência comunicativa dos nossos alunos. Um ensino que consiga, por exemplo, desmitificar a ideia de que português é difícil e de que nossos alunos não sabem falar ou escrever na sua própria língua.

Não pense que fazer tais questionamentos seja algo ruim. Pelo contrário, esse é o primeiro passo, pois quem questiona busca soluções, busca mudança. Quem não questiona acomoda, por sua vez, repete os mesmos velhos hábitos. No entanto, a vida segue seu curso, continua mudando e, conseqüentemente, os alunos mudam, novas demandas surgem... E o que faremos se não nos reinventarmos?

Foi com essa motivação que demos início à pesquisa que originou este manual didático, buscando respostas para os meus questionamentos: que concepção de ensino de língua tem sido adotada nas aulas de língua portuguesa? Como tratar a variação linguística, que já se faz naturalmente presente na sala de aula, para além das tirinhas caricatas do Chico Bento e das falas artificiais como se fossem variações autênticas? Como promover um ensino que prepare os alunos para o futuro que se desenha?

Como afirma Faraco (2009), muito já se avançou para o estudo dos letramentos, dos gêneros, da literatura e da produção textual. Mas ainda precisamos desenvolver uma pedagogia da variação linguística. Desejando, assim como Bagno (2007), promover uma reeducação linguística, optamos por investigar de que forma a pedagogia dos multiletramentos, com a qual a Base Nacional Comum Curricular – BNCC estabelece estreito diálogo, pode contribuir para o ensino de língua e para o desenvolvimento de atividades de análise linguística/semiótica que ampliem o tratamento da variação linguística, considerando a sua realização em todos os níveis linguísticos.

Nas seções que antecedem a proposta de atividade, buscamos esclarecer as teorias que subsidiaram a nossa pesquisa e como elas se relacionam com a BNCC e os livros didáticos de língua portuguesa da etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Para darmos continuidade à nossa conversa, caro(a) colega, precisamos tratar sobre conceitos fundamentais para a elaboração e realização da nossa proposta de atividade. O primeiro deles é o fenômeno da variação linguística.

Nos anos 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs introduziram o tratamento das variedades linguísticas nas práticas escolares e, por consequência, nos materiais didáticos. No entanto, essa abordagem ainda ocorre de forma bastante problemática, fato esse que motivou, inclusive, a promoção de uma reeducação linguística por meio de uma pedagogia da variação linguística, defendida por autores como Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2007), Faraco (2009) e Zilles e Faraco (2015).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a norma-padrão, que tem sido posta em lugar privilegiado no ensino, não representa a língua que falamos. Ela é produto de convenções, influenciadas por fatores extralinguísticos, logo, fatores sociais e políticos. Desse modo, é preciso assumir que ela é algo abstrato, visto que mesmo os falantes com acesso aos letramentos escolares não falam essa norma e, nesse caso, a linguagem utilizada por eles também se constitui em uma variação: a variante culta. E entender (e aceitar) que isso ocorre não significa considerar que a gramática normativa não deva ser ensinada, como erroneamente muitos pensam. Na verdade, “É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada ‘artificial’ e reprovando como

MAS, E O QUE DIZ A BNCC?

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC além de tratar sobre outros temas de suma importância para o contexto atual da educação (como a ampliação do letramento para os multiletramentos, que deve levar em consideração a multissessmiose e a multiculturalidade), defende a importância de conhecermos a diversidade e riqueza linguística existente em nosso país. Nessa perspectiva, encontramos dados consistentes que ratificam a importância do tratamento do fenômeno variação linguística no ensino de língua portuguesa, como o fato de no nosso país serem faladas mais de 250 línguas – “indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades” (BRASIL, 2017, p. 70).

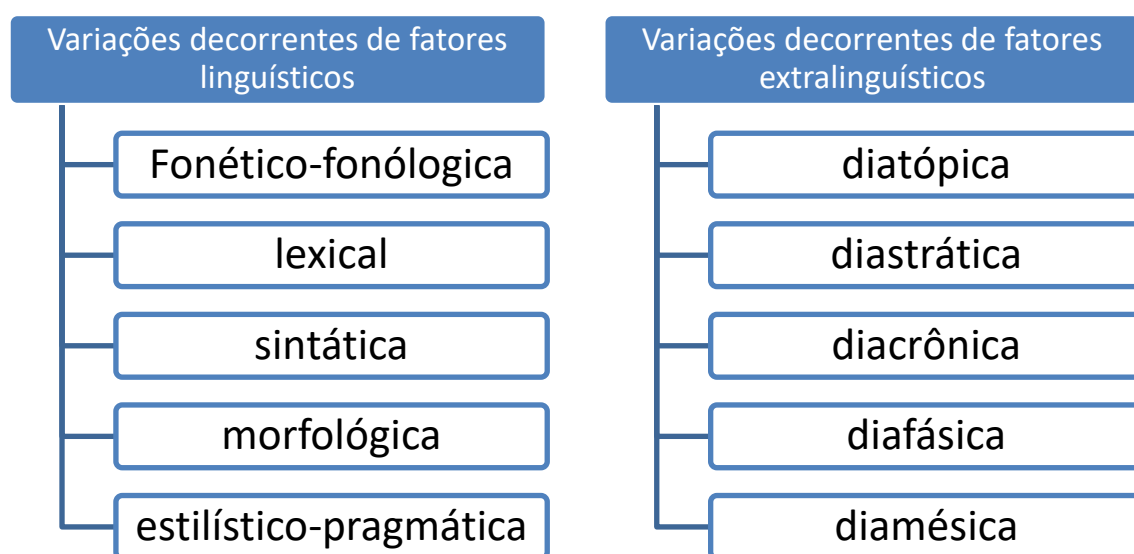
Entre as competências específicas de língua portuguesa para a etapa do ensino fundamental, a BNCC aponta como uma das prioridades “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante das **variedades linguísticas** e rejeitando preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2017, p. 87).

‘erradas’ as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma.” (BAGNO, 2007), compreendendo que o domínio da norma possibilita a participação em

variadas práticas de linguagem e, conseqüentemente, maior autonomia no exercício da cidadania.

Além disso, é preciso reconhecer que a variação linguística é um processo natural que ocorre em qualquer língua, motivada tanto por fatores intralinguísticos, podendo ocorrer em todos os níveis da língua²⁰, quanto extralinguísticos (tais como origem geográfica, *status* socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho e redes sociais).

Figura 1 – Classificação das variações linguísticas de acordo com a natureza da sua motivação



Fonte:

Elaborado pela autora com base em Bagno (2007).

Bortoni-Ricardo (2004), precursora da Sociolinguística Educacional no contexto brasileiro, propôs um modelo de análise das variações linguísticas em escalas (os contínuos representados na Figura 2) e, com isso, compreendemos, de forma mais clara, que a variação não ocorre de forma demarcada, pois sobre ela atuam fatores que interferem nos usos realizados pelos falantes de uma língua (originando os tipos de variação esquematizados na Figura 1), visto que a língua se realiza pelas e nas práticas sociais, logo, é heterogênea e construída sócio historicamente. Podemos citar o exemplo de um falante nativo do meio urbano, que teve acesso ao ensino e, por conseqüência, a práticas de letramento (orais e escritos) e que é filho de pais que migraram do meio rural para o urbano. Nesse caso, esse falante, em seu repertório linguístico, naturalmente, apresentará marcas da variedade rural e marcas da variedade urbana, constituindo o que Bortoni-Ricardo (2004) nomeia de variedade

²⁰ Bagno (2007) apresenta de modo bastante sucinto os tipos de variações que podem se realizar nos níveis linguísticos, tais como variação fonético-fonológica, variação lexical, variação morfológica, variação semântica, variação sintática e variação estilístico-pragmática.

rurbana. Ou seja, as variações ocorrem em escalas e não em limites fixos e estáticos, tal como representado na figura abaixo.

Figura 2 – Escala dos contínuos da variação linguística – contribuições de Bortoni-Ricardo (2004)



Fonte: Elaborado pela autora com base em Bortoni-Ricardo (2004).

O grau de monitoramento estilístico, por exemplo, que ocorre na fala pode ser assimilado a partir das práticas de linguagem em que somos inseridos desde crianças, percebendo a diferença entre a linguagem utilizada entre crianças e entre crianças e adultos. Já na escrita, essa variação depende das práticas de letramento às quais somos apresentados, sobretudo, no contexto escolar, visto que a escola assume o papel de principal agência para a aquisição da leitura e da escrita (cf. Kleiman, 2005).

Em defesa de um ensino da língua sob um viés analítico, reflexivo e crítico, a BNCC aponta para a necessidade de se refletir acerca do “valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas” (BNCC, 2017, p. 81), compreendendo que esse julgamento é resultante das relações de poder que estruturam a sociedade. Nessa perspectiva, cremos que os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia dos multiletramentos podem fornecer subsídios para ampliar o tratamento dado ao fenômeno da variação pelos livros didáticos e para alcançar esse objetivo de ensino orientado pelo texto da BNCC.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DESTINADOS À ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

Nossa pesquisa foi desenvolvida com foco nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Escolhemos essa série porque, inicialmente, um de nossos objetivos era aplicar a nossa proposta de atividade com uma turma da EEFM Almirante Tamandaré, localizada no bairro Jangurussu, em Fortaleza – Ceará. No entanto, o contexto da pandemia da Covid-19 impossibilitou o contato com as turmas e a realização da aplicação, foi necessário, portanto, readequar nosso objetivo para o contexto em que nossa pesquisa estava inserida e, assim, permanecemos com a análise dos documentos normativos (PCN, BNCC e DCRC²¹), análise dos livros didáticos e a proposição da atividade.

Analizamos, a fim de investigar de que forma os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2020, em conformidade com a BNCC, tratam o fenômeno da variação linguística. Seleccionamos, para tanto, as obras com maior quantidade de exemplares distribuídos pelo território nacional. Sendo elas, o livro “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”, da Editora Moderna, e o livro “Tecendo Linguagens: língua portuguesa”, da Editora IBEP.

Diante da análise empreendida, constatamos, entre avanços quanto às atividades do eixo de análise linguística/semiótica – eixo em que a variação linguística é apresentada como conteúdo²² –, algumas inconsistências teóricas na abordagem realizada pelas duas obras, porém com maior destaque no livro da Editora IBEP, o “Tecendo Linguagens: língua portuguesa”. E, diante das evidências, optamos por propor atividades a fim de ampliar o tratamento dado à variação linguística, bem como colaborar para a prática docente dos colegas que dispõem desse material como ferramenta de trabalho em sala de aula.

Usamos como referência para a análise do tratamento dado à variação no livro didático o trabalho empreendido por Bagno (2013), que constatou a ocorrência de sete inconsistências teóricas nas obras pertencentes ao PNLD 2008 analisadas por ele e assim resumidas:

1. a falsa sinonímia “norma-padrão” = “norma culta”;

²¹ DCRC é a sigla para o Documento Curricular Referencial do Ceará, elaborado pelo corpo técnico da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Ceará - Seduc, em consonância com as diretrizes da BNCC e publicado no ano de 2020, contemplando as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais.

²² Ressaltamos que, apesar de a BNCC apresentar a variação linguística como um conteúdo do eixo de análise linguística/semiótica, ela ainda considera que este fenômeno ocorre em todos os níveis da língua e podemos identificar entre as habilidades dos demais eixos que compõem o componente de língua portuguesa, a referência ao fenômeno, sobretudo, à variação estilística em produção de textos orais e escritos.

2. a desconsideração da variação estilística (graus de monitoramento da expressão falada e/ou escrita) presente em todo e qualquer uso da língua;
 3. a classificação do padrão como uma “variedade”;
 4. a redução do fenômeno de variação linguística às variedades rurais, “caipiras” ou de falantes pouco escolarizados;
 5. uma concepção homogênea de “escrita” tomada como ideal linguístico;
 6. o emprego do termo *regra* para se referir exclusivamente às injunções da tradição normativa, como se as variedades “não padrão” não tivessem suas próprias regras gramaticais;
 7. a proposta de exercícios de “passar para a norma culta”, tida como intrinsecamente “melhor” do que qualquer outra.
- (BAGNO, 2013, p. 46-47)

Em nossa análise, identificamos a recorrência de alguns desses equívocos já apontados por Bagno (2013), inclusive, o caráter normativo do livro *Tecendo linguagens: língua portuguesa* que disponibiliza ainda um apêndice com as normas gramaticas ao final do livro. Ficou comprovado também o caráter normativo nas atividades de análise linguística/semiótica.

A propósito da seção “Reflexão sobre o uso da língua”, o livro didático a apresenta como sendo o espaço destinado à “reflexão sobre os aspectos funcionais da utilização da língua e os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos semânticos, estilísticos e morfossintáticos, responsáveis pela coesão e coerência textuais” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018). No entanto, o que percebemos em sua abordagem é a predominância de atividades com comandos para a identificação de termos explícitos e implícitos nos textos, descrição, substituição, transcrição, explicação e poucas questões que exijam posicionamento crítico-reflexivo do aluno e, quando propostas, não levam à reflexão do uso da língua, mas a juízos de valores a discursos extraídos dos textos que servem de suporte para as atividades.

De modo geral, o livro didático atende a todas as competências gerais da BNCC e às competências específicas para a área de Linguagens da etapa do Ensino Fundamental. No entanto, deixa a desejar quanto às competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental no que tange ao tratamento adequado da variação linguística, pois, em sua maioria, privilegia o emprego da norma-padrão como o uso “correto” da língua ou não justifica a necessidade de adequação da linguagem ao contexto de produção. Além disso, a variação é sempre associada a contextos “informais”, “menos formais” ou à “oralidade”, desconsiderando que a própria variedade culta, utilizada tanto para gêneros escritos quanto gêneros orais, também não é homogênea.

Na seção a seguir, apresentaremos a metodologia escolhida para a proposição da nossa atividade: o eixo “como” da pedagogia dos multiletramentos.

PROPOSTA DE ATIVIDADE À LUZ DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Com o objetivo de promover um tratamento mais amplo da variação linguística, desenvolvemos nossa proposta de atividade. Como já mencionamos anteriormente, essa proposição é fruto da pesquisa que realizamos analisando o documento da BNCC e dos livros didáticos aprovados pelo PNLD2020 com maior distribuição em território nacional. Diante das análises iniciais realizadas, identificamos que, no livro “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, o ensino da língua ainda é apresentado descontextualizado das práticas de uso e que o tratamento da variação linguística ainda é realizado de forma superficial, por vezes equivocada, como dissertamos na seção anterior deste Manual.

Para propor essa sequência de atividades complementar à abordagem do material didático analisado, embasamo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia dos multiletramentos e na teoria da variação linguística. Como percurso metodológico, elaboramos as atividades com base nos quatro procedimentos do eixo “como” da pedagogia dos multiletramentos: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada, sintetizados pelo GNL (2021) e reproduzidos no quadro abaixo.

Os quatro elementos do eixo “como” da Pedagogia dos Multiletramentos

Prática Situada	Imersão na experiência e na utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles do mundo da vida dos alunos e simulações das relações a serem encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.
Instrução Explícita	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso de multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de design de diferentes modos de significado.
Enquadramento Crítico	Interpretação do contexto social e cultural de designs de significado específicos. Isso envolve a postura dos alunos de “dar um passo para trás” em relação ao que estão estudando, para ver isso de forma crítica em relação ao seu contexto.
Prática Transformada	Transferência na prática de construção de sentidos, o que faz com que o significado transformado possa ser utilizado em outros contextos ou locais culturais.

Fonte: GNL (2021).

Desse modo, nossa sequência de atividades encontra-se distribuída em quatro oficinas, correspondendo a cada uma das etapas de processamento do conhecimento proposto pelo GNL (2021). Salientamos que a sequência para a realização das quatro etapas foi adaptada para melhor atender aos nossos objetivos pedagógicos para o tratamento da variação

linguística nos níveis sintático, lexical e estilístico-pragmático, logo, iniciamos com a prática situada; em seguida, o enquadramento crítico; na terceira etapa, a instrução explícita; e, por fim, a prática transformada.

É importante destacar também que, conforme propôs o GNL (2021) em seu manifesto, além de não serem estágios fixos ou que obedeçam a uma hierarquia, “cada um dos elementos pode ocorrer simultaneamente, enquanto um ou outro irá predominar em momentos diferentes, e todos eles são repetidamente revisitados em diferentes níveis”. (GNL, 2020, p. 136), desse modo, teremos questões típicas do “enquadramento crítico” permeando todo o processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, a nossa proposta de atividades almejou ampliar a visão que se tem sobre o tratamento de variação linguística no ensino de língua portuguesa, apresentando atividades que abordassem o fenômeno da variação nos níveis da língua. Para isso, propomos atividades que trabalham a variação sintática, a variação lexical e a variação estilístico-pragmática.

Para subsidiar a nossa proposição, selecionamos o capítulo 8 – unidade 4 – do livro “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, manual do professor, para o 9º ano, edição de divulgação versão online. O capítulo selecionado apresenta como conteúdos de análise linguística/semiótica a colocação pronominal e os estrangeirismos. Analisamos as atividades sobre colocação pronominal à luz da teoria dos multiletramentos e da teoria da variação linguística. Com base na análise realizada, apresentaremos a seguir a nossa proposta de atividade, aplicando os pressupostos metodológicos da pedagogia dos multiletramentos.

Caro colega, nossa proposição pode seguir a ordem que melhor se enquadrar à sua realidade em sala de aula, fique à vontade! Esperamos que juntos possamos ampliar o tratamento dado à variação linguística no ensino de língua portuguesa e combater o preconceito linguístico que ainda persiste em nossa sociedade.

PLANEJANDO NOSSAS AÇÕES

Caro colega,

É chegada a hora de colocarmos em prática a nossa proposição de atividade e, para que tudo ocorra da melhor maneira possível, precisamos planejar as oficinas e atividades a serem realizadas.

Sugerimos, para a realização das oficinas, o seguinte cronograma:

OFICINAS	ATIVIDADES	OBJETIVOS
Oficina 1 - Prática Situada 2h/a	Leitura e compreensão textual; gêneros: Charge e Citação	Acionar os conhecimentos prévios sobre o emprego dos pronomes, sobre adequação e inadequação linguística.
	Eu pesquisador (planejamento da pesquisa)	Estimular a autonomia na construção do conhecimento.
Oficina 2 - Enquadramento crítico 2h/a	Leitura e compreensão textual; gêneros: Post de Blog e Verbete de Dicionário	Promover a reflexão crítica sobre o uso que se faz da linguagem e o juízo de valor sobre tais usos.
	Eu pesquisador (tratamento dos dados)	Promover atividades de coleta de dados e interpretação sobre os dados coletados.
Oficina 3 - Instrução Explícita 4h/a	Leitura e compreensão textual; gêneros: Crônica, Tirinha e Verbete de Dicionário (2h/a)	Promover a compreensão sistemática e consciente dos conteúdos apresentados.
	Eu pesquisador (preparando a apresentação) (2h/a)	Apresentar aos alunos, em parceria com o professor de informática, ferramentas possíveis para a apresentação dos dados coletados (construção de gráficos, preparação de <i>slides</i> , confecção de banner).
Oficina 4 - Prática transformada 4h/a	Produção textual: Post para Rede Social (2h/a)	Possibilitar a aplicação dos conhecimentos construídos nas etapas anteriores em um novo contexto de uso em prol do combate ao preconceito linguístico.
	Eu pesquisador: apresentação de seminário (2h/a)	Promover espaço para o compartilhamento dos dados coletados durante a pesquisa realizada pelos próprios alunos.

Em cada oficina, teremos atividades que envolvem leitura e reflexão sobre aspectos da língua, com foco no tópico gramatical previsto no seu planejamento anual sobre colocação pronominal, em conformidade com a habilidade EF09LP10 – comparar as regras de colocação pronominal com o seu uso no português brasileiro coloquial. Além disso, nossa

proposição também buscou contemplar outras habilidades previstas para o tratamento da variação linguística, tais como as habilidades EF69LP55 – reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico – e EF69LP56 – fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Para a realização dessas oficinas, será necessário preparar as cópias das atividades previamente e disponibilizá-las aos alunos nos dias em que os encontros acontecerem. Para a realização da terceira etapa do projeto “Eu pesquisador”, será necessário verificar a disponibilidade de acesso da turma ao laboratório de informática da escola e do professor de informática para auxiliar, sugerimos duas horas/aula para esse momento, mas, a depender da realidade de sua escola, professor(a), você poderá planejar para adequar em mais momentos ou com uso de outros recursos que estejam acessíveis. De mesmo modo, você também poderá planejar a etapa de apresentação de seminário de acordo com a realidade da sua turma e da escola onde atua.

Convido a você, caro colega, para conhecer finalmente as nossas oficinas!

Oficina 1: A Prática Situada

Professor(a), nesta primeira etapa do nosso processo para a construção do conhecimento, buscamos acionar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o emprego dos pronomes, sobre adequação e inadequação linguística. Na prática situada, podemos solicitar que os alunos apresentem algo que lhes seja familiar bem como introduzir novos conhecimentos que dialoguem com as experiências já vivenciadas pelos alunos.

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Leia a seguir a charge de Montanaro, publicada no site do Portal UOL Notícias.



Fonte: UOL Notícias. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/album/2016/08/31/mesoclise-queda-de-ministros-e-vaia-o-governo-temer-em-charges.htm?foto=3>. Acesso em: 05/07/2020.

A charge acima faz referência ao discurso de posse do ex-presidente Michel Temer, que assumiu ao cargo após o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff. Compreendendo que a charge é um dos gêneros que circula no campo jornalístico e que tem como propósito tecer críticas a fatos sociais e/ou políticos da atualidade. Responda aos seguintes questionamentos.

1) Considerando que a ascensão de Temer, até então vice-presidente do governo de Dilma Rousseff, à presidência se deu

em um momento de crise, com investigações de corrupção, crise do setor econômico, crise política. O que a fala expressa no balão representa para as expectativas no cenário político brasileiro? São otimistas ou pessimistas? Por quê?

Espera-se aqui que os alunos, a partir da palavra crise, percebam que as expectativas são pessimistas, no sentido de que as crises mencionadas só tendem a se agravar.

Para saber mais...



Aponte a câmera do celular para ter acesso à Biografia de Michel Temer no Wikipédia.

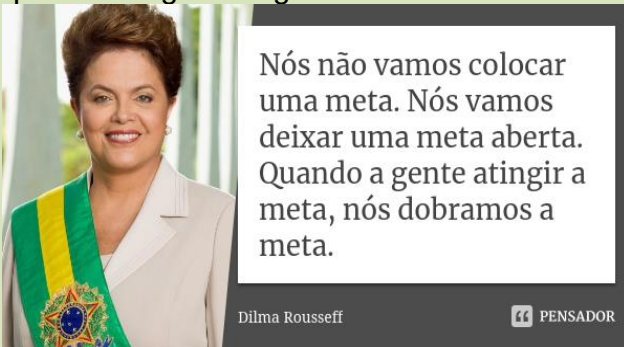
2) Ainda sobre a fala representada na charge, o que chama atenção no discurso do presidente Temer com base em suas escolhas de palavras?

Espera-se que a colocação pronominal, em posição de mesóclise, cause estranheza aos alunos, pois é um emprego da língua que está em desuso.

3) Além do aspecto apontado na questão anterior, a fala do presidente na charge também contém uma ironia ao se relacionar com uma fala da ex-presidenta que viralizou e tornou-se um meme nas redes sociais (ver o box ao lado). Por que razão a colocação do pronome realizada por Temer causa estranhamento?

RECORDAR É VIVER

Relembre a fala de Dilma Rousseff com a qual a charge dialoga:



Nós não vamos colocar uma meta. Nós vamos deixar uma meta aberta. Quando a gente atingir a meta, nós dobramos a meta.

Dilma Rousseff PENSADOR

Fonte: site Pensador. Disponível em <https://www.pensador.com/frase/MTc5MTk0OA/>. Acesso em: 05/07/2020.

Espera-se que os alunos

considerem que é um uso pouco realizado, ou mesmo não realizado, pelos falantes brasileiros cotidianamente.

4) E você? Alguma vez já realizou a colocação do pronome dessa forma ou já ouviu alguém, além do ex-presidente, comunicar-se assim? Comente a sua experiência.

Resposta pessoal.

Professor(a), para o enriquecimento da experiência dos alunos, estimule-os a realizar a pesquisa proposta no box “Eu pesquisador”, os dados coletados serão utilizados na seção de prática transformada.

6) Esse tipo de realização linguística se aproxima mais de um contexto mais formal ou menos formal de comunicação?

Espera-se que os alunos considerem o contexto extremamente formal mais formal, aquele em que deverá haver maior monitoramento linguístico, visto que mesmo os falantes das variedades urbanas de prestígio raramente realizam a mesóclise.

7) Considerando a sua resposta anterior, seria adequado falar a um amigo próximo “Amanhã, emprestar-lhe-ei o livro de Machado de Assis”? Como você acha que seu amigo reagiria a essa fala?

Espera-se que, ao considerar o emprego da mesóclise a contextos extremamente formais, os alunos respondam que esse uso em um contexto de interação entre amigos não seja adequado. E que poderia causar riso (pela fala atípica) ou problemas de compreensão por parte do interlocutor.

8) Levando-se em consideração que, para a realização da comunicação e das nossas escolhas de linguagem, devemos considerar o propósito comunicativo, o interlocutor e a situação comunicativa. Desse modo, o que justificaria no contexto de uma conversa com um amigo próximo a frase “Amanhã, emprestar-lhe-ei o livro de Machado de Assis” ser considerada como adequada?

Espera-se que, com a reflexão acerca da adequação da linguagem, os alunos cheguem à conclusão de que se o propósito ser engraçado ou ironizar um comunicado formal, a linguagem está adequada ao sucesso do propósito que se busca alcançar nessa interação hipotética.

EU PESQUISADOR

Você já se perguntou como geralmente as pessoas com as quais você convive costumam utilizar os pronomes? Quais elas utilizam com maior frequência? Observe-as em suas falas mais espontâneas e registre as suas descobertas em seu caderno.

A sua pesquisa será construída passo a passo com as orientações presentes nesse material e com o auxílio do seu(sua) professor(a).

Planejando a pesquisa:

- É interessante pensar qual será a melhor forma de realizar a coleta de dados. Você pode promover uma conversa entre um grupo de pessoas para que contem alguma história marcante.
- Com a permissão do grupo, você pode gravar a fala das pessoas para facilitar a sua transcrição e análise.

Oficina 2: O Enquadramento Crítico

Professor(a), nesta etapa da sequência de atividades, propomos atividades com a finalidade de promover a reflexão crítica sobre o uso que se faz da linguagem, analisando não apenas o emprego dos pronomes oblíquos átonos em frases, mas também escolhas lexicais que realizam juízo de valor sobre o uso que faz da linguagem, bem como as intenções e propósitos comunicativos que operam para essas escolhas.

Texto 1 - Último presidente dado a mesóclises foi Jânio Quadros. Golbery era fã delas.

A certa altura do discurso de ontem, Michel Temer saiu-se assim: “Como menos fosse sê-lo-ia pela minha formação [...]”.

Empregou mesóclise, definida pelo “Houaiss” como “colocação do pronome oblíquo átono entre o radical e a desinência das formas verbais do futuro do presente e do futuro do pretérito (p.ex.: vê-lo-ei, contar-me-ás)”.

Temer poderia ter dito de maneira mais clara o que quis dizer, mas isso é com ele.

Duas anotações históricas.

Até onde a memória alcança, o último presidente dado a mesóclises foi Jânio Quadros, que assumiu e renunciou em 1961. A renúncia foi manobra para um golpe de Estado que não prosperou. “Fi-lo porque qui-lo”, dizia Jânio, ao menos lhe atribuíam tal tirada que contém erro gramatical. Pinguço notório, teria explicado por que bebia com disposição: “Bebo porque é líquido. Se fosse sólido, comê-lo-ia”.

O general Golbery do Couto e Silva, prócer da ditadura, também era vidrado numa mesóclise.

Não era exclusivo da turma mais à direita o recurso à mesóclise. Ela estava incorporada à língua de tribunos considerados cultos.

Parece-me elegante, mas ouvindo velhas gravações do século 20. No 21, cheira a mofo. Cheira e é.

No “sê-lo-ia” da pregação temeriana – ou temerosa ou temerária –, um retrato do governo que querem impor ao Brasil.

Pela primeira vez desde a ditadura, nenhum ministro é mulher. Só ministro, sem ministra.

No aniversário dos 128 anos da Abolição, nenhum ministro negro.

Para ministro do Gabinete de Segurança Institucional, o general Sérgio Etchegoyen, saudosista da ditadura.

Em comparação com tamanho anacronismo, a mesóclise passadista é o de menos.

Mário Magalhães. In: Blog do Mário Magalhães – UOL Notícias. 13/05/2016. Disponível em: <https://blogdomariomagalhaes.blogosfera.uol.com.br/2016/05/13/ultimo-presidente-dado-a-mesoclis-es-foi-janio-quadros-golbery-era-fa-delas/?cmpid=copiaecola>. Acesso em 05/07/2020.

Você sabia?

Jânio Quadros foi eleito presidente do Brasil em 1960 e assumiu seu cargo em janeiro de 1961. O governo de Jânio foi um período turbulento, caracterizado por tomada de medidas confusas e impopulares. Após pouco mais de seis meses no cargo, encontrava-se isolado e em uma jogada política desastrosa, fatos que o levaram a renunciar à presidência do Brasil.

Daniel Silva Neves. In: História do Mundo. Disponível em <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/governo-janio-quadros.htm>. Acesso em: 05/07/2020

Após a leitura do texto, responda:

1) O texto 1 apresentado acima estabelece relação com a charge apresentada na primeira etapa desta atividade. Qual foi o fato que motivou a produção dos dois textos?

Espera-se que os alunos percebam que o fato gerador dos dois textos foi o emprego da mesóclise no discurso do ex-presidente Michel Temer.

2) Além do fato gerador para a produção dos textos, há outro aspecto, desta vez relacionado ao objetivo de ambos os textos, que estabelece o diálogo entre eles. Qual é esse objetivo?

Espera-se que os alunos identifiquem que, além da crítica ao emprego da mesóclise, que ambos os textos realizam críticas ao governo Temer e que expectativas não são positivas para essa gestão.

3) O texto 1 realiza comparação entre o ex-presidente Temer e outros personagens da história brasileira que eram adeptos ao mesmo tipo de linguagem. A escolha de personagens revela que impressão a respeito da figura do ex-presidente. Assinale a alternativa correta:

- a) Ao realizar comparação entre Michel Temer, Jânio Quadros e Golbery do Couto e Silva, o autor busca destacar que o emprego da mesóclise é uma exigência a quem ocupa altos cargos.
- b) A comparação realizada entre as três personalidades da história brasileira tem o objetivo de enfatizar o alinhamento ideológico entre eles.
- c) A menção realizada a Jânio Quadros e Golbery do Couto e Silva refere-se exclusivamente a uma afinidade linguística entre os usos realizados por eles e por Temer.

Espera-se que os alunos cheguem à conclusão de que a afirmação contida no item b é a correta quanto à comparação realizada pelo autor do texto.

4) O autor, referindo-se ao emprego da mesóclise no discurso de Temer, afirma que “Parece-me elegante, mas ouvindo velhas gravações do século 20. No 21, cheira a mofo. Cheira e é.”. A escolha da palavra “mofo” aponta para que visão do emprego da mesóclise nas práticas de linguagem atuais?

Espera-se que os alunos percebam que a metáfora realizada contribui para a afirmação de essa forma de colocação pronominal faz parte de uma linguagem arcaica e ultrapassada, ou seja, “cheira a mofo” por estar em desuso, sem utilidade prática.

5) Observe este outro trecho do texto:

No “sê-lo-ia” da pregação temeriana – ou temerosa ou temerária –, um retrato do governo que querem impor ao Brasil.

Neste trecho, o autor emprega três termos para fazer referência ao discurso de Temer: *temeriana*, *temerosa* e *temerária*. A forma *temeriana* é flexão da forma masculina *temeriano*, em que *-ano* é um sufixo utilizado para identificar a origem ou autoria de algo. Mas, o autor emprega ainda, como equivalentes, as formas *temerosa* e *temerária*. Observe o que o verbete de dicionário informa sobre tais palavras.

temerosa

Significado de Temerosa

Temerosa é o feminino de temeroso. O mesmo que: poltrona, assustadora, medrosa, receosa.

Significado de temeroso

Assustador; que propaga o medo; que suscita temor: ditador temeroso.

Medroso; que tem medo; que expressa receio: andava temeroso na escuridão.

Pl.metafônico. Pronuncia-se: /temerósos/.

Fonte: Dicio – Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/temerosa/> Acesso em: 10/07/2021.

temerária

Significado de Temerária

Temerária é o feminino de temerário. O mesmo que: arrebatada, impulsiva, precipitada, precipitosa.

Significado de temerário

Que pode conter risco; em que há perigo; arriscado ou perigoso: viajava sempre por temerários caminhos.

Que demonstra temeridade; excesso de ousadia: seu comportamento temerário causou a demissão de alguns funcionários.

Muito audacioso; imprudente.

Fonte: Dicio – Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/temeraria/> Acesso em: 10/07/2021.

- Agora que você leu os verbetes dos termos empregados entre travessões como possibilidades de substituição para o termo *temeriana*, responda: que visão sobre o governo Temer o autor revela ter?

Espera-se que os alunos percebam que a escolha intencional dos termos como equivalentes, permite inferir que o autor do texto tem uma visão negativa sobre o que o governo Temer representa, associando-o a algo que gera medo, que é perigoso e que oferece risco ao país.

6) Apesar de tecer críticas à linguagem anacrônica (fora de seu tempo) do ex-presidente, o autor apresenta a tese de que “a mesóclise passadista é o de menos”. Aponte quais são os argumentos utilizados pelo autor que confirmam a sua tese.

Nesta questão os alunos poderiam apontar as ações carregadas de simbologias realizadas durante o governo Temer, tais como: ter ocorrido nomeação apenas de homens para ocuparem os cargos ministeriais (algo inédito após o fim da ditadura) e de, após 128 da Abolição da Escravatura, termos apenas ministros brancos e nenhum negro. Ou ainda, o fato de o ministro nomeado para a pasta de Segurança Institucional ser um saudosista da ditadura.

7) Ainda refletindo sobre o uso do preciosismo na linguagem do ex-chefe do executivo, o autor afirma que “Temer poderia ter dito de maneira mais clara o que quis dizer”. Diante disso, levante hipóteses:

a) Por que aquele que ocupava o cargo de presidente, representante do povo de seu país, não escolheu utilizar uma linguagem mais clara e acessível? A quem, provavelmente, se destinava o seu discurso?

É possível que os alunos associem a linguagem utilizada por Temer às camadas elitizadas de nossa sociedade, com alto poder aquisitivo, maior grau de escolarização, a quem os interesses políticos e econômicos se alinham aos do ex-chefe do executivo.

b) Partindo desse pressuposto de que ele tinha a opção de adequar a sua linguagem, mas não o fez. É possível, então, afirmar que as escolhas de palavras que realizamos na produção de nossos discursos são intencionais e não aleatórias?

Espera-se que os alunos confirmem que nossas escolhas lexicais são motivadas.

c) Caso Michel Temer quisesse adequar a sua linguagem a fim de evitar o emprego da mesóclise em seu discurso, de que formas ele poderia realizar o seu discurso mantendo o mesmo sentido?

Observe a fala do ex-presidente:

*“Mas eu quero fazer uma observação. É que nenhuma dessas reformas alterará os direitos adquiridos pelos cidadãos brasileiros. **Quando menos fosse, sê-lo-ia pela minha formação democrática e pela minha formação democrática e pela minha formação jurídica.** Quando me pedirem para fazer alguma coisa, eu farei como Dutra: ‘O que é que diz o livrinho? O livrinho é a Constituição Federal.’”*

Fonte: Revista Veja. [grifo nosso] Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/um-discurso-impecavel-na-forma-e-no-conteudo-a-8220-democracia-da-eficiencia-8221/> Acesso em: 10/07/2021

- Agora, é com você! Sugira possibilidades de reescrita em que o emprego da mesóclise possa ser substituído pela próclise.

Podemos sugerir como uma das possibilidades de substituição a inclusão de uma palavra atrativa, como um advérbio, que funcionará permitiria o pronome posicionar-se antes do verbo. Exemplo: Quando menos fosse, certamente o seria pela minha formação... (Caro colega, considere também a possibilidade de alteração na estrutura da frase em que não comprometa a manutenção do sentido da mensagem).

Toda história tem dois lados, não é verdade? Não foi diferente quando Temer assumiu o cargo de presidente e realizou o seu discurso de posse. Veja o que o jornalista Reinaldo Azevedo disse sobre esse evento.

Um discurso impecável na forma e no conteúdo: a “democracia da eficiência”

É claro que falar é sempre mais fácil do que fazer, mas a chance de acertar é maior quando se tem o credo correto

[...]

Separo, assim, o seu discurso em duas categorias: a forma e o conteúdo. A forma foi impecável. Pela primeira vez em muito tempo, sentia-se a presença de uma autoridade que inspirava respeito não pela imposição de seus dons carismáticos ou por laivos de uma agressividade sempre contida e presente. A autoridade em questão se fazia ouvir porque encarnava os bons e abstratos valores da institucionalidade. Sem gritos, sem atropelos à língua, sem suor, sem dedo riste. Temer, com um risinho contido, recorreu até a uma mesóclise. Não espancar a inculta & bela não é critério de bom governo, mas é melhor do que espancá-la, o que também não faz a competência de ninguém.

[...]

Conclusão

O discurso foi impecável, reitero, na forma e no conteúdo. Que seja um bom auspício.

AZEVEDO, Reinaldo. Um discurso impecável na forma e no conteúdo: a “democracia da eficiência”. Revista Veja. Publicado em: 12/05/2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/um-discurso-impecavel-na-forma-e-no-conteudo-a-8220-democracia-da-eficiencia-8221/> Acesso em: 10/07/2021.

8) Que relação esse trecho do artigo escrito por Reinaldo Azevedo, estabelece com a charge, de Montanaro, e com o artigo de opinião, de Mário Magalhães?

- a) complementa a visão crítica apresentada pelos dois textos anteriores.
- b) opõe-se sobre a crítica feita ao uso de mesóclise, mas mantém a crítica ao governo.
- c) assume uma postura neutra diante do fato, preocupando-se apenas em relatar o fato.
- d) opõe-se totalmente à visão crítica e pessimista presente nos dois textos anteriores.

Espera-se que os alunos cheguem à conclusão de que a afirmação contida no item d é a correta quanto à relação estabelecida entre o texto de Reinaldo Azevedo e os dois textos lidos anteriormente.

9) Quais palavras ou expressões foram utilizadas por Reinaldo Azevedo para qualificar (ou caracterizar) o discurso de Michel Temer quanto ao critério “forma”?

Impecável, sem gritos, sem atropelos à língua, sem suor, sem dedo riste.

10) O julgamento que ele realiza sobre o emprego da mesóclise é positivo ou negativo? Que palavra marca a posição do autor?

Espera-se que os alunos percebam que a palavra “até” reforça o julgamento positivo que o autor realizou diante do discurso de Temer como um todo e do emprego da mesóclise.

EU PESQUISADOR

Na etapa anterior, realizamos o planejamento da pesquisa e vocês foram a campo em busca dos dados. Seguiremos agora com mais duas etapas importante para o desenvolvimento da sua pesquisa.

Coletando os dados:

Em posse de suas anotações ou da gravação, faça o levantamento dos seguintes dados:

- Quantas pessoas participaram da sua pesquisa?
- Quantas eram do sexo feminino e quantas eram do sexo masculino?
- Qual a idade dos participantes?
- Qual o grau de escolaridade?
- Quais os pronomes apareceram na fala dos participantes?

Professor(a), esta atividade poderá ser realizada individualmente ou em grupos.

Interpretando os dados:

- Elabore uma tabela reunindo os dados coletados.
- O que é possível afirmar sobre o uso dos pronomes a partir dos resultados obtidos?
- Os participantes realizaram o uso de pronomes átonos como complementos verbais? Em caso afirmativo, quais foram as construções realizadas? Em caso negativo, quais pronomes apareceram com a função de complemento verbal?
- Os fatores sexo, idade e/ou escolaridade interferiram para os resultados?

Oficina 3: A Instrução Explícita

Nesta etapa, foram propostas atividades que possibilitem aos alunos desenvolverem, após a realização da prática situada e do enquadramento crítico, a compreensão consciente e sistemática dos conteúdos. Nesse sentido, partimos da leitura da crônica “Papos”, de Luis Fernando Veríssimo.

Leitura – Texto 2 – Papos

- Me disseram...
- Disseram-me.
- Hein?
- O correto é “disseram-me”. Não “me disseram”.
- Eu falo como quero. E te digo mais... Ou é “digo-te”?
- O quê?
- Digo-te que você...
- O “te” e o “você” não combinam.
- Lhe digo?
- Também não. O que você ia me dizer?
- Que você está sendo grosseiro, pedante e chato. E que eu vou te partir a cara. Lhe partir a cara. Partir a sua cara. Como é que se diz?
- Partir-te a cara.
- Pois é. Parti-la hei de, se você não parar de me corrigir. Ou corrigir-me.
- É para o seu bem.
- Dispensó as suas correções. Vê se esquece-me. Falo como bem entender. Mais uma correção e eu...
- O quê?
- O mato.
- Que mato?
- Mato-o. Mato-lhe. Mato você. Matar-lhe-ei-te. Ouviu bem?
- Pois esqueça-o e pára-te. Pronome no lugar certo é elitismo!

- Se você prefere falar errado...
- Falo como todo mundo fala. O importante é me entenderem. Ou entenderem-me?
- No caso... não sei.
- Ah, não sabe? Não o sabes? Sabes-lo não?
- Esquece.
- Não. Como “esquece”? Você prefere falar errado? E o certo é “esquece” ou “esqueça”? Ilumine-me. Me diga. Ensines-lo-me, vamos.
- Depende.
- Depende. Perfeito. Não o sabes. Ensinar-me-lo-ias se o soubesses, mas não sabes-o.
- Está bem, está bem. Desculpe. Fale como quiser.
- Agradeço-lhe a permissão para falar errado que mas dás. Mas não posso mais dizer-lo-te o que dizer-te-ia.
- Por quê?
- Porque, com todo este papo, esqueci-lo.

Luis Fernando Verissimo. In: *Comédias para se ler na escola*. 2001.

Após a leitura do texto, responda:

OBSERVAÇÃO: O texto lido é construído em torno de um diálogo entre duas pessoas. Trataremos, nessa sequência de atividade, o personagem que inicia o diálogo como Falante 1 e o seu interlocutor como Falante 2.

1) O texto se inicia na tentativa de um relato sobre algo de conhecimento do Falante 1, mas esse movimento é interrompido pelo Falante 2. O que acontece?

Espera-se que os alunos apontem que o Falante 1 foi interrompido por uma correção gramatical sobre a colocação do pronome.

2) Que sentimento essa atitude desperta no Falante 1?

Ele se sente incomodado por ter a sua fala corrigida e retruca declarando que fala como quiser.

3) O Falante 1 declara “Eu falo como quero. E te digo mais... Ou é ‘digo-te’?”. Apesar de demonstrar certo desdém à explicação do Falante 2, o que a dúvida apresentada no final de sua fala revela sobre sua postura diante do emprego dos pronomes?

Espera-se que os alunos percebam que tal questionamento lançado pelo Falante 1 revela desconhecimento da norma gramatical quanto à colocação pronominal e, após a correção realizada pelo Falante 2, isso passou a lhe causar insegurança.

4) O Falante 1 inicia sua fala (e o texto) com “Me disseram”. Durante a correção, o Falante 2 diz “O correto é ‘disseram-me’. Não ‘me disseram’”. Observe, agora, outros registros semelhantes presentes no texto:

Digo-te – Partir-te – Mato-o – Mato-lhe – Agradeço-lhe

Comparando tais construções e a posição em que aparecem no texto, levante hipótese: qual a orientação deve ser seguida para o emprego do pronome nessa situação?

Espera-se que os alunos consigam perceber que, ao iniciar períodos, segundo às orientações da gramática prescritiva, devemos empregar o pronome oblíquo após o verbo.

5) Lembra da mesóclise realizada pelo discurso do Temer? Então, ela se caracteriza por admitir que o pronome se coloque no “meio do verbo”, entre seu radical e suas desinências, e acontece em apenas duas circunstâncias:

- III. Quando o verbo estiver conjugado no tempo do futuro do presente do indicativo, usado para indicar a certeza uma ação que ainda acontecerá. Exemplo: comprarei, falarei → *comprá-lo-ei, falar-te-ei*.
- IV. Ou quando o verbo estiver conjugado no tempo do futuro do pretérito do indicativo, usado para indicar a possibilidade de realização de uma ação futura. (Exemplo: compraria, falaria) → *compra-lo-ia, falar-te-ia*.

Na tentativa de adequar sua linguagem à norma, o Falante 1 realizou a seguinte construção: “Matar-lhe-ei-te”. Descreva em que essa forma se difere daquela que era a esperada.

Espera-se que os alunos percebam que, na tentativa de acerto, o Falante 1 acabou por empregar dois pronomes oblíquos de forma inadequada.

6) A tentativa de “ajuda” do Locutor 2 pode ser considerada aceitável em que contexto? Por exemplo, em um contexto de diálogo informal entre amigos, haveria a necessidade de adequação da fala em obediência às prescrições gramaticais?

Espera-se que os alunos considerem que em um contexto de informalidade não há necessidade de um rigor formal.

7) Você, provavelmente, já testemunhou ações de correção feitas da forma como a tirinha abaixo ilustra. Leia os dois textos a seguir, a tirinha e o verbete de dicionário, e responda ao que se pede.

Texto 1



Disponível em <https://medium.com/@niva/o-que-%C3%A9-preconceito-lingu%C3%ADstico-9a93c074d523>. Acesso em: 06/07/2020.

Texto 2

imbecil

Desprovido de inteligência; que é tolo ou idiota.
Que expressa imbecilidade; que não tem sentido;
banal.

l Dicio.com.br

Dicionário Online de Português. Disponível em <https://www.dicio.com.br/imbecil/>. Acesso em 06/07/2020.

a) Após ler a tirinha e o verbete de dicionário, é correto afirmar que o desvio de colocação pronominal realizada pela personagem justifica a fala do monstro da tirinha no primeiro balão do último quadrinho?

Espera-se que os alunos respondam que qualificar uma pessoa como “imbecil” por um desvio gramatical cometido não é correto, muito menos aceitável.

b) Considerar uma pessoa “desprovida de inteligência” por não realizar registros (na fala ou na escrita) que obedeçam às prescrições gramaticais pode ser considerado um preconceito?

Espera-se que os alunos percebam que, ao medir a capacidade de uma pessoa pela realização de registros não convencionais, tal conduta estimula o preconceito linguístico e reforça a ideia que só sabe o português quem domina as normas gramaticais, mesmo que a heterogeneidade seja uma característica de todas as línguas e a língua portuguesa seja a língua materna dos falantes brasileiros.

8) Falamos na questão 3 sobre adequação. Retomando esse conceito, a adequação de nossos registros (orais ou escritos) deve acontecer a depender de alguns fatores, como: contexto de produção e divulgação do texto, grau de formalidade/informalidade da situação comunicativa e grau de intimidade (maior ou menor) entre os interlocutores, bem como o propósito comunicativo. Levando em consideração esses pontos, por que é importante conhecermos as regras de colocação pronominal? Em que contexto esse conhecimento seria necessário? Exemplifique.

Espera-se que os alunos considerem que conhecer as normas gramaticais, de modo amplo, é importante para que os falantes possam adequar as suas falas às diversas práticas comunicativas das quais participamos. Nesse sentido, o conhecimento (e uso) da colocação pronominal de acordo com as prescrições gramaticais seria necessário para contextos de maior grau de monitoramento linguístico, mas sem exageros ou arcaísmos como no discurso de Temer que iniciou a nossa sequência de atividades. Assim, em uma escrita formal de gêneros técnicos, em discursos orais que exijam a formalidade da língua.

EU PESQUISADOR

Na etapa anterior, você realizou as etapas de coleta de dados e de interpretação dos resultados. Para que, na próxima etapa (e última), os resultados das pesquisas realizadas por você e por seus colegas possam ser apresentadas, iremos precisar agora de mais uma ajudinha.

Preparando a apresentação da pesquisa:

- Com o auxílio do(a) professor(a) de português e do(a) professor(a) de informática, você irá planejar qual a melhor forma de apresentar os dados coletados (utilizar tabela ou gráfico; apresentar em *slide* ou banner). Se julgar necessário, peça ajuda para revisar o texto escrito nos slides antes de apresentá-los na próxima etapa da nossa sequência de atividade.

Oficina 4: A Prática Transformada

Nesta última etapa, os alunos deverão colocar em prática os conhecimentos adquiridos (por meio das atividades realizadas nesta sequência didática e da sistematização do conteúdo pelo professor com o auxílio do livro didático). Caro colega professor(a), foi muito bom partilhar com você a nossa proposta!

Estamos chegando ao final das nossas oficinas!

Mas não é momento de tristeza, é momento de celebrar o que construímos até aqui e dar espaço para vocês mostrarem o que aprenderam.

- ◆ Primeiramente, abrimos espaço para a criatividade e para a cooperação.

Proposta de produção textual – *Post* na rede social

Imagine que, recentemente, aconteceu um caso de preconceito linguístico em uma das publicações da página oficial da escola na rede social X, que se originou por um registro de colocação pronominal em desacordo com as prescrições gramaticais. E, com a repercussão do caso, a escola esteja promovendo uma campanha para o respeito às variedades linguísticas e combate ao preconceito linguístico, incluindo nos ambientes virtuais.

Orientações:

Sua tarefa será produzir um **post para a rede social**, fazendo referência ao fato ocorrido na rede social da escola, utilizando recursos verbais e não-verbais, contribuindo para a campanha de combate ao preconceito linguístico.

- ◆ Em um segundo momento, vamos mostrar o resultado da pesquisa que vocês desenvolveram.

EU PESQUISADOR 🔍

É chegada a hora de apresentar os resultados da sua pesquisa. Em formato de um **SEMINÁRIO**, você deverá apresentar o que você conseguiu observar, explicar os dados e as variáveis da sua pesquisa, como você interpretou os resultados e, também, avaliar essa atividade de pesquisa (o que você achou mais interessante, o que foi mais desafiador, qual o sentimento em ver a pesquisa finalizada etc.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caro colega,

Chegamos ao final do nosso percurso, sabendo que este, obviamente, não é um fim. Certamente, o sentimento que impera nesse momento é o de que ainda temos muito a construir e contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia da variação linguística, tal como defendem Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2007), Faraco (2009) e Zilles e Faraco (2015).

Esperamos que, com a nossa proposição, tenha sido possível enxergar possibilidades para ampliar o tratamento dado à variação linguística no ensino de língua portuguesa. E que você, professor(a), em posse desse material, mesmo diante das dificuldades que ainda existem e dificultam o nosso fazer docente, possa se inspirar e elaborar novas atividades, seja para ampliar a abordagem que realizamos sobre o tópico colocação pronominal, seja para tratar sobre outros tópicos gramaticais, contribuindo para a formação de nossos alunos e, conseqüentemente, possibilitando a ampliação do seu repertório linguístico e a compreensão sobre a heterogeneidade linguística, reconhecendo-a como um movimento natural da língua.

Esse Manual agora é nosso e é com grande satisfação que compartilhamos com você. Bom trabalho!

Abraços,

Karolina Bonaffini.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEB, 1998.
- CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemm Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Título original: A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 17 jul. 2021.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.
- KLEIMAN, Angela Bustos. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Linguagem e letramento em foco. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa : 9º ano. — 5. ed. — Barueri [SP]: IBEP, 2018.
- ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem : manual do professor. — 1. ed. — São Paulo: Moderna, 2018.
- ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. (orgs). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

15

ANEXO C – CONTEÚDOS ABORDADOS PELO LIVRO DIDÁTICO *TECENDO LINGUAGENS* RELACIONADOS AO EIXO INTEGRADOR DA BNCC ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

UNIDADE 1 – POR DENTRO DA LITERATURA		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Fono-ortografia Morfo-sintaxe Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários Estilo	(EF09LP04) (EF09LP05) (EF09LP06) (EF69LP54) (EF89LP15)	- Tipos de predicado - Figuras de linguagem: paradoxo, anáfora, metáfora e eufemismo - Predicativo do sujeito e predicativo do objeto - Pontuação: vírgula para separar termos da oração - Predicado verbo-nominal
UNIDADE 2 – VIDA DE ADOLESCENTE		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Morfo-sintaxe Efeito de sentido Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa Estilo Movimentos argumentativos e força dos argumentos Figuras de linguagem	(EF09LP07) (EF69LP19) (EF69LP54) (EF89LP14) (EF89LP15) (EF89LP23) (EF89LP37)	- Marcadores conversacionais - Figuras de linguagem: prosopopeia, hipérbole, onomatopeia, antítese, polissíndeto, assonância, metáfora, comparação e aliteração - Regência nominal - Regência verbal - Crase
UNIDADE 3 – FACE A FACE		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Fono-ortografia Morfo-sintaxe Elementos notacionais da escrita/morfo-sintaxe Construção composicional Estilo Efeito de sentido Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios Modalização Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica Marcas linguísticas Intertextualidade Variação linguística Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e	(EF09LP04) (EF09LP08) (EF09LP09) (EF69LP16) (EF69LP17) (EF89LP15) (EF69LP19) (EF69LP27) (EF69LP28) (EF69LP42) (EF69LP43) (EF69LP56) (EF89LP14) (EF89LP23)	- Período composto por coordenação (revisão) - Período composto por subordinação (revisão) - Oração subordinada adverbial - Pontuação da oração subordinada adverbial - Oração subordinada adjetiva - Pontuação: vírgula em orações adjetivas

força argumentativa Movimentos argumentativos e força dos argumentos Textualização Progressão temática	(EF89LP29)	
UNIDADE 4 – TEMPO DE PENSAR: INFORMAÇÕES E ESCOLHAS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Fono-ortografia Morfossintaxe Coesão Variação linguística Construção composicional Estilo Efeito de sentido Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios Construção composicional Elementos paralinguísticos e cinésicos Apresentações orais Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa Modalização Movimentos argumentativos e força dos argumentos Figuras de linguagem	(EF09LP04) (EF09LP08) (EF09LP10) (EF09LP11) (EF09LP12) (EF69LP55) (EF69LP56) (EF69LP16) (EF69LP17) (EF89LP15) (EF69LP19) (EF69LP27) (EF69LP40) (EF69LP41) (EF89LP14) (EF89LP16) (EF89LP23) (EF89LP37)	• Estrangeirismos • Oração subordinada substantiva: subjetiva, objetiva direta, objetiva indireta, completiva nominal, predicativa e apositiva • Colocação pronominal

Fonte: Oliveira e Araújo (2018) [adaptado pela autora]

Legenda para a coluna das habilidades: Todos os campos de atuação, Campo artístico-literário, Campo jornalístico/midiático, Campo de atuação na vida pública, Campo das práticas de estudo e pesquisa.