

A variação linguística na coleção “Português: Linguagens” (PNLD 2024-2027): uma análise do livro didático do sexto ano

Linguistic variation in the collection “Português: Linguagens” (PNLD 2024-2027): an analysis of the sixth-grade textbook

Tatiana Keller*
Bruno Luiz Signori**
Gabriel Eduardo Gonçalves***

RESUMO

Este artigo, vinculado à Sociolinguística Variacionista (Labov, 2008) e à Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2008; Faraco, 2008) busca refletir sobre a presença da variação linguística em livros didáticos vinculados ao PNLD e utilizados em território nacional. Nosso objetivo consiste em analisar como o livro didático do sexto ano e o *Manual do professor*, ambos da coletânea *Português: Linguagens* (2022), de Cereja e Vianna, desenvolvem a variação linguística. Para alcançar esse intento, seguimos uma trajetória metodológica de caráter qualitativo (Gerhardt; Silveira, 2009; Minayo, 1994), observando o *corpus* selecionado em três dimensões: (i) conteúdos e (ii) atividades propostas aos estudantes e (iii) orientações aos docentes. Quanto aos resultados, observou-se que os conteúdos e atividades propostas estão coerentes em relação aos encaminhamentos e proposições apresentadas no manual da coletânea. Quanto ao tratamento da variação linguística, o volume analisado oferece uma base promissora à formação de uma criticidade

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n71.1517>

* Universidade Federal de Santa Maria, tatianakeller.ufsm@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5837-1259>

** Universidade Federal de Santa Maria, signori.bruno.l Luiz@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-2588-2447>

***Universidade Federal de Santa Maria, gaboeduardo88@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5362-0444>

linguística na medida em que os conceitos, conteúdos e atividades destinadas aos discentes, quando mediadas pelo docente, apresentam bons exemplos para a reflexão em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística. Variação Linguística. Livro Didático. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article, linked to Variational Sociolinguistics (Labov, 2008) and Educational Sociolinguistics (Bortoni-Ricardo, 2008; Faraco, 2008), seeks to reflect on the presence of linguistic variation in textbooks linked to the PNLD and used throughout Brazil. Our objective is to analyze how the sixth-grade textbook and the teacher's manual, both from the collection *Português: Linguagens* (2022), by Cereja and Vianna, develop linguistic variation. To achieve this goal, we followed a qualitative methodological approach (Gerhardt; Silveira, 2009; Minayo, 1994), observing the selected corpus in three dimensions: (i) content, (ii) activities proposed to students, and (iii) guidelines for teachers. As for the results, it was observed that the content and activities proposed are consistent with the guidelines and proposals presented in the collection's manual. Regarding the treatment of linguistic variation, the volume analyzed offers a promising basis for the formation of linguistic criticality, insofar as the concepts, content, and activities intended for students, when mediated by the teacher, provide good examples for reflection in the classroom.

KEYWORDS: Sociolinguistics. Linguistic Variation. Textbook. Elementary Education.

Primeiras palavras

Os estudos sobre Língua Portuguesa no Brasil têm mostrado que o espaço escolar foi, historicamente, orientado pelo desejo de assimilar a gramática normativa (Almeida; Bortoni-Ricardo, 2023), isto é, aquela voltada para a norma-padrão presente em gramáticas e dicionários. Essa orientação, continuamente, assentado na ideia de uma língua materna homogênea, alimenta práticas como o preconceito linguístico e a baixa atenção às diversidades brasileiras (Martins; Vieira; Tavares, 2014). Como efeito, estreitam-se as fronteiras do que é considerado legítimo no ensino e

aprofunda-se o apagamento de dimensões socioculturais e heterogêneas da língua.

Nesse contexto, trazemos Leffa (1988), o qual argumenta que a elaboração do material didático se vincula aos pressupostos teóricos que sustentam o ensino. Embora persistam, no cotidiano escolar, traços da tradição centrada na assimilação normativa, o cenário atual abre espaço para incorporar o tratamento da variação linguística. Entendemos esse conceito através da perspectiva de que a língua se realiza de diferentes maneiras para expressar um mesmo conteúdo, e que essas variações decorrem de fatores linguísticos e extralinguísticos (Bagno, 2007).

Desse modo, essas variações não configuram erro ou desvio, mas expressão da heterogeneidade constitutivas das línguas (Coelho *et al.*, 2010), cuja investigação, compreendemos ser decisiva para compreender formas de pertencimento social, expectativas de adequação e valores que regulam os usos linguísticos. Nesse horizonte, mobilizamos a Sociolinguística Variacionista (Labov, 2008 [1972]), que inaugurou um movimento de estudo considerando a variação como dimensão inerente à língua.

Nesse ponto, a Sociolinguística Variacionista desloca o modo de compreender a língua e nos instiga a rever práticas pedagógicas e os instrumentos que as sustentam, entre eles o Livro Didático (doravante, LD). Esse material contempla, de modo concreto, concepções de língua, ensino e aprendizagem que orientam o processo educacional em nível nacional. Sob essa perspectiva, o LD assume papel central no ensino de línguas, funcionando como norteador do quê e do modo por meio do qual determinados conteúdos devem ser ensinados, ao mesmo tempo em que reflete concepções anteriores e subjacentes ao trabalho em sala de aula (Bunzen; Rojo, 2008). Como observa Tardelli (2002), o LD mantém forte presença em sala, em posição de autoridade. Compreender, portanto, como os encaminhamentos relacionados à variação linguística se manifestam nesses materiais permite observar a concretização das práticas pedagógicas relacionadas ao uso da linguagem em diversos contextos.

Diante disso, definimos como objetivo central analisar como o livro didático do sexto ano (Ensino Fundamental II) e como o *Manual do Professor da coletânea Português: Linguagens* (2022), de William Cereja e Carolina Dias Vianna, desenvolvem a variação linguística no que se refere a três dimensões: (i) conteúdos apresentados aos estudantes, (ii) atividades propostas e (iii) orientações aos docentes.

Quanto aos procedimentos metodológicos, propomos a realização de uma pesquisa qualitativa, partindo do entendimento de que o conhecimento emerge do exame contextual do fenômeno em seu ambiente de ocorrência e uso (Godoy, 1995). Sob esse ângulo, o estudo focaliza sentidos que escapam à quantificação de indicadores e privilegia descrições e inferências ancoradas no *corpus* (Minayo, 1994). Como estratégia de obtenção de dados, realizamos levantamento documental entendido como exame crítico de fontes existentes, com seleção e organização de indícios relevantes para a análise (Godoy, 1995).

Encerramos esta seção apresentando a arquitetura do presente estudo. Partimos destas *Primeiras palavras*, que situam o problema e seus contornos. Na sequência, desenvolvemos o *Referencial teórico*, com a retomada histórica do ensino da norma-padrão, a reflexão proposta pela sociolinguística e a discussão do papel do livro didático na consolidação de perspectivas para o ensino de línguas. Depois, explicitamos o aparato teórico-metodológico na seção *Metodologia de análise do corpus*. Em seguida, conduzimos a análise e a discussão do exemplar selecionado (LD do sexto ano) e do manual do professor da coleção de livros didáticos de Cereja e Vianna (2022) no decorrer da seção *Análise e discussão dos livros didáticos*. Concluimos nossas reflexões e esta pesquisa com as *Considerações finais* e as *Referências*.

1. Referencial teórico

Nesta seção, o percurso de retomada da literatura da área divide-se em três partes. Na primeira, *As heranças do ensino normativo do português*, caracterizamos o ensino centrado na norma-padrão e na gramática,

apontando como essa vertente reduz a visibilidade da variação linguística no processo formativo. Na segunda, *A sociolinguística em foco: concepções e conceituações*, discutimos a contribuição da Sociolinguística Variacionista. Na terceira, *Norma, variação e o lugar do livro didático*, analisamos a articulação entre essas concepções e o LD como gênero discursivo, evidenciando como o material apresenta o que se ensina e o modo como se ensina.

1.1 As heranças do ensino normativo do português

A aprendizagem do português, associada a um ideal de nação, atravessa os séculos desde a colonização do Brasil. Naquele período, o estudo esteve restrito às famílias com maior poder aquisitivo, em geral por meio de ensino particular. Como mostra Soares (2002), não havia uma disciplina de Português formada de modo contínuo, isto é, unificada e dotada de objetivos próprios, pois Retórica e Gramática concentravam o trabalho. Antes das repercussões da reforma pombalina (1750 a 1777), a gramática utilizada como referência em território nacional era a latina. Depois, a gramática do português assume centralidade e permanece como eixo educacional até o final do período imperial (Soares, 2002).

Nesse sentido, constatamos que esse percurso não decorre apenas de escolhas pedagógicas pontuais. Há uma sustentação do uso da gramática em função do seu prestígio social atribuído ao “português-padrão”¹, herança de longa duração que, ao ser escolarizada, opera como critério de correção e filtro de acesso (Bortoni-Ricardo, 2005). Nessa chave, Faraco (2008) analisa o processo de normatização que elevou uma variedade de prestígio idealizada à condição de língua legítima, processo este que a escola reforçou por meio de gramáticas e dicionários, convertendo instrumentos de consulta

1 *Português-padrão* (Bortoni-Ricardo, 2005) converge com *norma-padrão* (Faraco, 2008) como concepção de língua abstrata, codificada para fins de uniformização linguística. Em contraste, *a norma culta/standard* designa os usos recorrentes de falantes letrados sob maior monitoramento na fala e na escrita (Faraco, 2008).

em tecnologias de regulação. Em contextos europeus, a trajetória foi semelhante, com compilação e difusão de modelos de correção que passaram a arbitrar usos e a fixar fronteiras entre o aceitável e o erro (Faraco, 2008). Portanto, o prestígio social e a institucionalização escolar avançaram juntos e consolidaram a norma-padrão como referência de autoridade na aprendizagem do português brasileiro.

Esse movimento se adensa com a formação da disciplina escolar de Português, sobretudo a partir dos anos 1940, quando se define com mais nitidez o que cabe ao docente ensinar. O que antes aparecia separado, como Retórica, Poética e Gramática, passa a compor um mesmo arranjo disciplinar (Soares, 2002). Assim, a gramática permanece como referência. Soares registra que, nas décadas de 1950 e 1960, “ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece” (2002, p. 165). Essa organização sustenta práticas de transmissão de regras e exercícios de fixação, oferecendo a aparência de um saber estável e cumulativo (Bonini, 2002; Antunes, 2003).

No plano teórico, a prevalência de modelos que tratam a língua como sistema ajudou a moldar esse quadro. À luz de Alkmim (2003) e Coelho *et al.* (2010), compreende-se que a tradição saussuriana, ao separar língua e fala e valorizar o sistema abstrato; e a gramática gerativa, ao centrar a análise na competência de um falante ideal, empurram a variação para as bordas da reflexão linguística. Nesse arranjo, a heterogeneidade aparece como ruído metodológico ou resíduo descritivo, o que reforça uma imagem de estabilidade e fechamento do sistema linguístico (Alkmim, 2003; Coelho *et al.*, 2010).

Essa moldura teórica, portanto, produz efeitos didáticos. Há um reforço para a dissociação entre o modo como as pessoas efetivamente falam e o ideal de língua adotado como referência. O resultado tende a ser um ensino normativo e prescritivo, centrado em regras de concordância, regência e afins, como descreve Bezerra (2010). Ao supor a língua como homogênea, alimenta-se a ideia de unidade linguística, o que, segundo Martins, Vieira e

Tavares (2014), invisibiliza a diversidade de variedades presentes no território brasileiro.

Diante desse delineamento, retomamos Bortoni-Ricardo (2005), a qual explica que quando a instituição toma o código de prestígio como referência de legitimidade, os demais usos são rebaixados a desvios e deixam de orientar a seleção de conteúdos e práticas. Assim, há um reforço na hierarquia entre variedades e estabiliza-se a gramática como eixo do componente curricular, enquanto a variação é empurrada às margens do planejamento didático (Bortoni-Ricardo, 2005). Essa base simbólica ajuda a explicar por que, mesmo com mudanças institucionais, o ensino pode manter momentos de ênfase em exercícios de fixação e na correção formal.

Apesar desse histórico de centralidade normativa, há vertentes que, há décadas, propõem atualizações consistentes no ensino de língua. Em especial, destacamos a Sociolinguística que recoloca a heterogeneidade no centro da explicação (cf. Labov, 2008 [1972]) e a Sociolinguística Educacional (cf. Bortoni-Ricardo, 2005; Bagno, 2002; Faraco, 2008), vertente aplicada dessa tradição variacionista, que articula a variação linguística ao ensino e propõe um acesso orientado à norma de referência sem desqualificar os repertórios dos estudantes, com mediações sensíveis ao contexto escolar. Essas contribuições reordenam objetivos, critérios e sequências, deslocando o foco do policiamento estritamente gramatical para a adequação situada. Na seção seguinte, discutimos, em específico a Sociolinguística Variacionista, que dialoga estritamente com o nosso objeto de análise.

1.2 A sociolinguística em foco: concepções e conceituações

A análise do LD do sexto ano e do *Manual do professor* da coleção *Português: linguagens* (2022), de Cereja e Vianna, ancorar-se-á nos pressupostos epistemológicos da Sociolinguística Variacionista, que, a partir da década de sessenta, contrapôs-se às concepções estruturalistas e gerativistas da língua. Tal contraposição, como sustentam Coelho *et al.* (2010),

baseia-se em uma percepção da língua enquanto um fenômeno social e, como tal, suscetível às influências de seu contexto social, histórico e cultural de utilização.

No decorrer das últimas décadas, importantes pesquisadores contribuíram para a consolidação da perspectiva sociolinguística. Um dos que mais se destacou foi o pesquisador William Labov (1927-2024), estadunidense, cujas contribuições teóricas e metodológicas embasam discussões acadêmicas e, por extensão, educacionais, desde que seus primeiros trabalhos científicos foram publicados (cf. Alkmim, 2003, p. 42; Coelho *et al.*, 2010). Em específico, na obra *Padrões sociolinguísticos* (2008 [1972]), Labov destaca categoricamente que resistiu ao uso do termo *sociolinguística* por entender que, ao utilizá-lo, poderia deixar implícito a possibilidade de que poderia “haver uma teoria ou prática linguística bem-sucedida que não é social” (2008, p. 13). A esse respeito cabe ainda registrar que, para o autor, “O objetivo aqui não é necessariamente prover à linguística uma nova teoria da língua, mas, antes, um novo método de trabalho” (Labov, 2008, p. 232). Tal método de trabalho faz do indivíduo um informante de seu grupo social, na medida em que este representa os grupos sociais com os quais vive e interage (Coelho *et al.*, 2010).

Se podemos partir do pressuposto de que, na sociolinguística, língua e sociedade estão em uma estreita relação (Marcotulio *et al.*, 2018), faz-se cabível, sob essa mesma perspectiva, compreender as diferentes línguas enquanto longos e contínuos processos históricos, processos estes que culminam em variação e em heterogeneidade. A esse respeito Alkmim escreve que “Qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exhibe sempre variações. [...] Isso significa dizer que qualquer língua é representada por um conjunto de variedades.” (2003, p. 33). Tais variações/variedades linguísticas não ocorrem de forma desordenada, isto é, são *sistemáticas* (Coelho *et al.*, 2010) tanto por aspectos linguísticos quanto por fatores extralinguísticos. Esses mesmos aspectos/fatores são, em sua contraparte, os responsáveis pela ocorrência da variação da/na língua, aqui entendida enquanto “o processo

[inerente à língua] pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto linguístico com o mesmo valor referencial, ou com o mesmo valor de verdade [...]” (Coelho *et al.*, 2010, p. 23).

Dentre as formas de variação observadas e sistematizadas pelos linguistas, o livro-texto *Sociolinguística*, a partir de Coelho *et al.* (2010), agrupa os fatores que condicionam os usos do falante do seguinte modo: (i) os *condicionadores internos* (linguísticos) são aqueles relativos ao sistema linguístico, e dizem respeito a questões como a ordem dos constituintes, aos aspectos semânticos e às categorias das palavras/construções envolvidas na interação. As variações internas podem ser analisadas a partir de diferentes níveis linguísticos, sendo eles, a título de exemplo, o lexical, o fonológico, o morfológico (e também morfofonológico e morfossintático), o sintático e o discursivo.

Cada um dos níveis descritos anteriormente é condicionado em diferentes intensidades e/ou modos pelos (ii) *condicionadores externos* (extralinguísticos), que estão fora da estrutura da língua e que dizem respeito ao contexto socio-histórico, aos objetivos e às motivações (culturais ou não) do falante. Os fatores extralinguísticos podem resultar em alguns tipos de variação, sendo elas: a *variação regional* (geográfica e/ou diatópica), que diz respeito à origem de um indivíduo ou comunidade de fala; a *variação social* (diastrática), por sua vez, engloba certos fatores que influenciam as escolhas linguísticas do falante, tais como a escolaridade, o nível socioeconômico, o sexo/gênero e a faixa etária; a *variação estilística* (diafásica), que considera os distintos modos empregados pelo falante a depender da situação comunicacional na qual se encontra e do papel social desempenhado; e a *variação na fala e na escrita* (diamésica), que, sinteticamente, concentra-se nas diferenças entre texto falado e texto escrito, sendo o primeiro considerado mais espontâneo e variável, enquanto o último é menos espontâneo e variável (Coelho *et al.*, 2010).

Nesse sentido, destacamos que, por intermédio da interação linguístico-social, no decorrer do tempo, os grupos de indivíduos constituem comunidades

de fala, dentro das quais imperam certas características linguísticas (e sociais) que são comuns a essa comunidade e que, por extensão, podem diferir daquelas atribuíveis a outros grupos. Essas diferenças, quando somadas às questões políticas e culturais dão forma a certos tipos de estigmatização, como a preferência atribuída às variantes de prestígio (conservadoras; a norma-padrão) em detrimento de outras variantes (que podem ser inovadoras), que são depreciadas ora pelas variações que apresentam não condizerem com as prescrições normativas, ora em virtude das características do falante ou da comunidade de fala a qual pertencem (Coelho *et al*, 2010).

Essas formas de estigmatização culminam no que se tem denominado de preconceito linguístico (cf. Bagno, 2002), isto é, uma prática de intolerância linguística proveniente da desqualificação do modo como alguém fala. Tal prática é muito presente em nossa sociedade, e, como bem salienta Alkmim, “Não é casual, portanto, que se julgue ‘feia’ a variedade dos falantes de origem rural, de classe social baixa, com pouca escolaridade, de regiões culturalmente desvalorizadas” (2003, p. 42). Considerando a recorrência nacional desses julgamentos linguísticos, temas como a variação linguística se mostram relevantes, na medida que podem ajudar a combater o preconceito linguístico, especialmente quando trabalhadas nas disciplinas de ensino de línguas.

Desse modo, uma forma de fazer com que tais reflexões e ponderações linguísticas sejam mais presentes no cotidiano educacional (discente e docente) pode se dar através da inserção dessas problematizações nos materiais de apoio ao ensino nacional, dentre eles o mais difundido e substancial: o livro didático. Se a sociolinguística representa uma virada na forma de observar a interrelação língua-sociedade, argumentamos que é no LD, tópico central da próxima subseção, que suas proposições, quando bem estruturadas, podem contribuir para a formação de cidadãos críticos.

2.3 Norma, variação e o lugar do livro didático

Quando entramos no terreno da produção de materiais didáticos, a concepção de língua que orienta o trabalho passa a moldar o próprio material. Assim, as tarefas do livro didático refletem esse horizonte teórico, como já observa Leffa (1988). Em específico, no livro didático esse funcionamento aparece com nitidez, porque ali se consolidam pressupostos tanto nas formulações que explicam o que é língua e como ela deve ser ensinada quanto na seleção e no sequenciamento de conteúdos. O modo de propor atividades aos estudantes e de orientar docentes não é neutro, pois ele ecoa uma ideia de língua(gem), assumida de forma explícita pelo manual ou implícita pelo funcionamento das propostas.

No Brasil, pensar no Livro Didático implica considerar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Essa política pública está interligada ao encaminhamento de avaliação, seleção e distribuição de obras às redes públicas, que estabelece critérios de aprovação para as editoras (Brasil, 2021). Autores distintos podem abordar um mesmo tema de maneiras diversas, embora todos precisem dialogar com o escopo legitimado pelo programa. Nesse movimento, o PNLD acaba filtrando relevâncias consideradas centrais para o ensino, ou seja, aquelas que se articulam às diretrizes curriculares, às escolhas teórico-metodológicas e às competências que o programa julga essenciais à formação dos estudantes. Assim, ao fazê-lo, estabelece qualificações pedagógicas que orientam a organização dos conteúdos a serem trabalhados.

Destacamos, assim, que o PNLD remonta a 1937, com outras denominações, e foi sendo reconfigurado ao longo de mais de oito décadas, mas que ganhou densidade em 1996, quando surgiu o primeiro “Guia de Livros Didáticos” com avaliação do Ministério da Educação (MEC), segundo critérios definidos, e consolidou a presença da língua portuguesa no ciclo de universalização do livro em 1995 (Brasil, 2021). Desde então, o campo se renova por força de novas diretrizes e debates, entre eles os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018 (Brasil, 2021)².

Todavia, as políticas públicas não são os únicos balizadores do LD. Há também um vetor sociocurricular que reforça o seu papel. Soares (2002) descreve que a ampliação do acesso escolar exigiu mais docentes, devido à expansão da quantidade de turmas, em condições que deslocaram parte das decisões didáticas para as páginas do livro. Tardelli (2002) ao examinar o papel do livro didático, indica que o LD tem lugar de comando nas rotinas e passa a orientar escolhas de modo impositivo, não criando espaço para a mediação docente.

Desenha-se, assim, um duplo cenário. De um lado, a força institucional do PNLD. De outro, o histórico sociocultural de funcionamento da escola. Juntos, eles ajudam a explicar a permanência do LD como central na promoção de conteúdos, atividades e até de percursos formativos docentes.

Neste cenário, o LD pode ser compreendido como um gênero com posições políticas e teóricas. Bunzen e Rojo (2008, p. 86) lembram que os agentes da produção “[...] produzem enunciados num gênero discursivo, que possui temas (os objetos de ensino), uma expectativa interlocutiva específica [...] e um estilo didático próprio”. Em termos práticos, cada coleção projeta um modo de ensinar e delineia um certo aluno e um certo professor. É um produto socialmente situado, atravessado por documentos orientadores e pelos parâmetros do PNLD, que se materializa em diferentes roupagens, desde que apresente um grau minimamente consistente de aderência a esses referenciais.

Na contemporaneidade, documentos como os PCN (Brasil, 1998) e a BNCC (Brasil, 2018) sustentam a língua como prática social e variável,

2 O PNLD é mobilizado aqui como contexto regulatório e não como objeto direto. Interessamos seu papel configurador de formas e tradições do livro didático. Para mais informações, consulte este link: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em 12 nov. 2025.

não como sistema reificado à parte do uso. Nesse sentido, a sua filiação à sociolinguística abre espaço para distinguir a norma de referência e adequação às situações de comunicação, com efeitos sobre a avaliação e sobre o próprio sentido de desempenho em língua³ (Bortoni-Ricardo, 2005). Soma-se a isso a centralidade dos gêneros textuais e o esforço de integrar reflexão linguística às materialidades reais de circulação, em lugar de exercícios isolados de gramática. Logo, tem-se um panorama das políticas públicas educacionais, referindo-se a como se organizam para direcionar de quê modo o ensino, especialmente o de língua(gem) poderá ocorrer, o que reflete no LD.

A passagem da norma-padrão, vinculada estritamente ao ensino gramatical, à prática reflexiva vinculada à sociolinguística, contudo, não é automática. Bagno (2007) mostra que a variação linguística aparece nos manuais, mas nem sempre sustenta um tratamento consistente, visto que muitas coleções limitam-se a sotaque e vocabulário, recorte que pouco altera o horizonte pedagógico para reflexões sobre variação linguística.

A pesquisa de Coelho (2009), ao analisar livros do Programa do Livro Didático (PNLEM de 2007) destinados ao Ensino Médio, registra que os quatro livros mais escolhidos, dentre os nove analisados, mantêm filiação ao ensino tradicional da gramática. Além disso, a autora indica que os dois exemplares que melhor trabalham a variação não estão entre os que tiveram mais adesão pelos professores. Em outro recorte, Moraes *et al.* (2023) argumentam que as atividades reflexivas aparecem em livros de sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, mas não garantem o respaldo necessário ao enfrentamento do preconceito linguístico.

Os exemplos recuperados indicam haver um descompasso persistente. Como nota Lima (2014), conteúdos de sintaxe, leitura e estudo do texto entram com naturalidade, enquanto a variação linguística costuma exigir justificativas

3 Entendemos, nesta pesquisa, o “desempenho da língua” como a possibilidade de usar recursos linguísticos de forma adequada às situações de comunicação, e não apenas como a obediência à norma-padrão.

adicionais para legitimar sua presença. Parece haver uma tendência em tratar a VL enquanto um item formal a ser incluído para fins de avaliação editorial, mas sem a devida ancoragem científica e social (Lima, 2014). Para superar esse protocolo, consideramos ser importante haver, nos livros didáticos, uma progressão interna de conteúdos, garantindo continuidade entre unidades e articulando leitura, produção e análise linguística. Quando essas dimensões se encadeiam, os aspectos da sociolinguística podem deixar de figurar como adorno e começar a funcionar como eixo de reflexão.

Esse esforço, todavia, não recai apenas sobre o LD, pois ele supõe também a criação de condições de trabalho e oferta contínua de formação docente. Em contextos marcados por sobrecarga e poucos espaços sistemáticos de estudo, o Livro Didático pode funcionar como apoio formativo. Para que a perspectiva sociolinguística ganhe aprofundamento, os professores precisam ensinar os estudantes a reconhecerem que existem diversas maneiras legítimas de dizer a mesma coisa (Bortoni-Ricardo, 2005), abrindo, por extensão, espaços para que os aprendizes compreendam e reflitam sobre os critérios de adequação linguística a contextos sociais e culturais, os propósitos comunicativos que transpassam a comunicação e a presença constitutiva da variação linguística na língua.

Em síntese, observamos um cenário em que persiste uma assimetria curricular que ajuda a entender a baixa densidade de propostas sobre variação linguística, mas que não a justifica. Na sequência, apresentamos os procedimentos metodológicos de seleção e de análise do *corpus*.

2. Metodologia de análise do *corpus*

Tal como o destacado na introdução, consideramos que a escolha mais apropriada para a análise do *corpus* de interesse desta pesquisa, isto é, o livro didático do sexto ano e o *Manual do professor* presente nos quatro livros didáticos da disciplina de Língua Portuguesa (LP), seja uma abordagem de caráter qualitativo. Essa escolha justifica-se pela possibilidade

de realização de certos aprofundamentos em termos de descrição, análise e, por extensão, de compreensão das dinâmicas e relações presentes nos trechos selecionados (Gerhardt; Silveira, 2009). Para além disso, cabe registrar que, por trabalhar “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 1994, p. 21-22), esse tipo de pesquisa “responde a um processo mais profundo das relações” (Minayo, 1994, p. 22); são essas conexões entre livro, língua e sociedade que serão observadas no decorrer deste estudo linguístico.

Uma vez determinado o objetivo da pesquisa, qual seja, analisar a presença da variação linguística nos Livros Didáticos (LDs), realizou-se uma busca por exemplares que respeitassem aos seguintes critérios de seleção: (i) ser financiado pelo PNLD, coordenado pelo MEC; (ii) fazer parte de uma coleção em corrente utilização no ambiente escolar (PNLD 2024-2027); (iii) ser destinado aos anos finais do Ensino Fundamental (EF); (iv) pertencer ao componente curricular de LP; e (v) encontrar-se disponível de forma *online*⁴ e gratuita, inclusive a versão destinada aos docentes (Manual do professor). Tendo em vista esses cinco critérios, selecionamos como *corpus* parte da coleção *Português: linguagens*, escrita por Cereja e Vianna, destinada aos educandos do sexto ao nono ano do EF, e que atualmente está em sua 11ª edição, publicada no ano de 2022.

A coletânea em questão apresenta algumas características comuns aos quatro volumes, são elas: possuem, em média, cerca de 400 páginas (arquivo em formato PDF); as primeiras 87 páginas (exceto o LD do 8º ano, que possui 95), destinadas ao professor regente, são praticamente idênticas e possuem sugestões, orientações e certas relações com normativas educacionais, tais como habilidades e competências da BNCC; a parte voltada aos discentes é

4 Para mais informações a respeito da versão digital da coleção *Português: Linguagens* (2022), de Cereja e Vianna, confira este link: <https://www.edocente.com.br/pnld/colecao/portugues-linguagens-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental/>. Acesso em 06 nov. 2025.

composta por quatro unidades; cada unidade, por sua vez, é subdividida em três capítulos; todos os capítulos (são 48, no total) possuem uma estrutura básica subdividida em três partes, que recebem o nome de *Estudo do texto*, *A língua em foco* e *Produção de texto*; os LDs apresentam, ao final, uma página contendo referências bibliográficas comentadas, as quais são idênticas nos quatros livros.

A partir desse mapeamento geral, realizamos uma busca inicial por trechos, conteúdos e atividades de interesse. Essa busca foi efetivada a partir de dois passos. Em um primeiro momento, (1) fizemos uso de alguns buscadores com o intuito de localizar possíveis pontos de interesse para a análise da variação linguística. Utilizamos os seguintes termos: “variação”, “variedade”, “errado”, “correto”, “preconceito”, “sociolinguística”, “heterogeneidade” e “plurilinguismo”. As ocorrências encontradas e registradas ao final da primeira etapa permitiram a realização do passo dois, no qual (2) realizamos leituras exploratórias a fim de averiguar quais partes dos LDs seriam mais adequadas ao presente artigo. Finalizada a etapa de leitura, optamos por analisar tanto o *Manual do professor*, parte inicial destinada ao docente e comum a todos os LDs, quanto as seções *A língua em foco* do livro didático destinado ao sexto ano, por serem o espaço destinado à reflexão sobre a língua. Optamos por trabalhar apenas com o primeiro exemplar da coleção pois deste modo seria possível conduzir com maior atenção e aprofundamento os trechos selecionados.

Diante disso, optamos por selecionar alguns exemplos de orientações aos docentes e de atividades e conteúdos destinados aos discentes. De modo a facilitar a análise, na próxima seção será contemplado primeiro o *Manual do professor* e, posteriormente, o LD do sexto ano terá uma subseção própria. Os trechos selecionados para a análise serão apresentados descritivamente e utilizaremos a paginação para identificar a localização do exemplo que estiver em discussão. Quando algum dos trechos selecionados for apresentado na íntegra, será feito o uso de citação direta ou de imagens devidamente identificadas.

3. Análise e discussão dos livros didáticos

Em conformidade com o que fora adiantado na *Metodologia de análise do corpus*, a presente seção apresenta duas subdivisões: a primeira, *O manual do professor: língua variação e gramática*, destina-se às orientações gerais e específicas ao educador; na próxima subseção, *Entre classificações e usos contextuais: trajetória da variação linguística no sexto ano*, será contemplado o livro destinado ao 6º ano, da coletânea de Cereja e Vianna (2022), com especial enfoque nos conteúdos e atividades voltadas aos aprendizes.

3.1 O manual do professor: língua, variação e gramática

O *Manual do professor*, localizado nas primeiras páginas dos LDs que compõem a coleção de Cereja e Vianna (2022), é composto por uma série de movimentos que buscam orientar, auxiliar e colaborar com as práticas pedagógicas do professor de LP e com o repertório construído pelo docente em sua formação. Dentre os temas tratados podemos citar: (i) as orientações gerais no que diz respeito à conexão entre os LDs e a BNCC; (ii) as explicações estruturais e metodológicas da coletânea, perpassando a ordem dos capítulos e seções, bem como justificando as funções de cada uma das partes que a compõe; (iii) a presença de orientações, sugestões (inclusive de leituras) e justificativas específicas para cada unidade e capítulo no LD (cabe registrar que esse é o único trecho do manual que varia de acordo com o LD que estiver sendo observado); e (iv) a apresentação de pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam a produção da coletânea em análise, tais como as concepções de Cereja e Vianna a respeito da língua, leitura, produção textual, avaliação, análise linguística, gramática e gêneros textuais.

No que concerne aos pressupostos teóricos, parte deles são abordados logo nas primeiras páginas dos LDs, em uma *apresentação* voltada ao professor. Nessa apresentação, idêntica nos quatro volumes da coleção, os autores realizam breves comentários que contemplam três questões caras a

esta análise, são elas: a *concepção de língua*, o trabalho com a *gramática normativa* e o tratamento da *variação linguística*. A respeito da concepção de língua, os autores afirmam englobar a leitura, a produção textual e os estudos gramaticais dentro da perspectiva *enunciativa e sociointeracionista*, isto é, a língua é por eles compreendida “como meio de ação e interação social” (Cereja; Vianna, 2022, p. III)⁵. Essa afirmação é retomada e expandida em outras partes do manual, a exemplo da citação a seguir: “A língua, nesta obra, é tomada como um processo dinâmico de interação, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro e o mundo” (Cereja; Vianna, 2022, p. XLVII). Tal definição vai ao encontro de uma das concepções de língua trabalhadas por Travaglia (2000), a qual compreende a linguagem como uma forma ou processo de interação humana em que sentidos são produzidos a partir dos diálogos estabelecidos entre locutor e interlocutor. Esse posicionamento linguístico, por extensão, para além de sugerir uma coleção de LDs voltada às diferentes possibilidades de construção de sentidos em interações languageiras parece, também, direcionar-se à compreensão de um processo educacional interacionista, isto é, em que o educador assume o papel de mediador.

As questões relativas à gramática normativa e à variação linguística são tratadas de forma associada em alguns trechos do manual. A intenção dos autores, manifestada na apresentação aos docentes, reside na escolha por uma abordagem que mantém o trabalho com conceitos da gramática normativa ao passo que busca contemplar os avanços nos/dos estudos linguísticos. Cereja e Vianna afirmam, inclusive, estruturar os LDs a partir de parâmetros como “a noção de adequação (em vez da dicotomia ‘certo X errado’)” (Cereja; Vianna,

5 Pode-se observar que a paginação do *Manual do professor* está representada por meio de números romanos. Optamos por localizar as páginas deste modo pois foi a maneira através da qual Cereja e Vianna decidiram identificar as páginas do manual em sua coleção *Português: linguagens* (2022).

2022, p. III), bem como “em uma abordagem que privilegia a variação linguística” (Cereja; Vianna, 2022, p. III). Dito de outro modo:

esta coleção propõe um caminho intermediário entre o ensino da gramática normativa [...] e o abandono total de seus conceitos e regras. [...] Assim, em vez de explorar uma gramática que seja considerada norma para uma língua padrão imposta aos alunos, a proposta é analisar essa mesma norma, que deve, sim, de nossa perspectiva, ser conhecida e dominada por eles, mas em contraste com as diversas variedades do português brasileiro encontradas em sua diversidade regional e, especialmente, nas comunidades de cada escola que venha a utilizar esta obra. (Cereja; Vianna, 2022, p. XXVI).

A respeito da *língua em foco*, seção dos LDs que será parcialmente analisada no decorrer deste artigo, cabe sintetizar que, segundo os autores, ela inicia com a seleção de um *corpus* (materialidade textual) pertinente para observar, refletir e analisar o fenômeno que esteja em discussão. Seguindo o padrão estabelecido de relacionar gramática e linguística, Cereja e Vianna afirmam tentar “ajudar os alunos a perceber que tanto a tradição dos estudos gramaticais [...] quanto os estudos das ciências da linguagem [...] trazem um conjunto vasto de saberes sobre a língua.” (2022, p. XXVII). Tem-se, pois, a partir dos trechos observados: uma aparente disposição por parte dos autores da obra a considerar as diretrizes e parâmetros educacionais (BNCC, PNLD e PCN) no que se refere à língua e à variação linguística; uma coleção de LDs que busca aproximar-se de uma concepção interacionista de língua(gem) (cf. Travaglia, 2000); e uma tentativa explícita de conciliar os conhecimentos gramaticais com os estudos linguísticos, posicionando-se no entremeio entre o ensino tradicional da norma-padrão e as salutares provocações que a linguística contemporânea traz a essa norma padronizada. Considerando as propostas apresentadas no *Manual do professor*, esperamos localizar, nas seções destinadas à análise linguística (*A língua em foco*), conteúdos e atividades voltadas não apenas à identificação de aspectos sociolinguísticos (varacionistas), mas também de reflexão a respeito da presença e dos impactos

desses fenômenos linguageiros. Esses conteúdos e atividades linguísticas serão contemplados na próxima subseção, reservada à análise dos trechos do LD destinado aos discentes.

3.2 Entre classificações e usos contextuais: trajetória da variação linguística no sexto ano

Para situar a organização interna da obra, destacamos o volume destinado ao sexto ano da coletânea *Português: Linguagens*. No sumário do livro do aluno, o item *Variação linguística* integra o eixo *Língua em foco* presente no *Capítulo 2 - Depois do final feliz*, o qual está inserido na *Unidade 1 - No mundo da fantasia* (Cereja; Vianna, 2022, p. 34). A unidade articula contos maravilhosos, reflexão sobre a língua e propostas de escrita, de modo que a leitura prepara a observação de variedades do português e sustenta atividades como paródia e relações entre palavra e som.

Nesse percurso, a introdução à variação se inicia no segmento *Construindo o conceito*. Após a leitura prévia de *Felizes quase sempre*, de Antonio Prata, os estudantes entram em contato com a transcrição de uma entrevista do autor à TV Sesc. A escolha dessa entrevista traz a oralidade para essa seção e evidencia prolongamentos vocálicos, pausas, repetições e autocorreções. As questões vão da identificação de traços da fala e da escrita à análise de usos contextualizados, em especial quando comparam o modo de falar do autor a modos de falar de brasileiros em diferentes situações. Para ilustrar, apresentamos a questão dois (2).

Figura 01 - Questão 2: seção “Construindo conceito”

2. Releia, a seguir, um trecho da transcrição com algumas palavras escritas do modo como o escritor as pronunciou, e não de acordo com a ortografia.

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

- a) Que palavras foram grafadas de modo diferente da escrita ortográfica?
Cadêra, ganhô, escrevê, vô, cobri.
- b) A seguir, estão descritos alguns usos comuns à fala brasileira que podem ser notados na fala de Antonio Prata. No caderno, relacione esses usos da língua aos termos listados por você no item a.
- Apagamento do som final das formas verbais no infinitivo.
Formas verbais: escrevê, cobri.
 - Redução de alguns sons de determinadas palavras como forma de economia da língua. *Palavras: cadêra, ganhô, vô.*

Fonte: Cereja; Vianna (2022, p. 42)

Em conjunto, o segmento funciona como limiar formativo, isto é, uma zona inicial de orientações que introduz o estudante ao tema e estabelece as primeiras coordenadas reflexivas para o desenvolvimento na continuidade das seções. Diante disso, essa etapa ativa repertórios, põe em circulação materialidades da fala e prepara a nomeação de categorias operacionais para o trabalho com variação. Nas atividades, a comparação entre modalidades deixa de gravitar no binômio fala “espontânea” e escrita “correta” e se converte em indagação sobre usos, efeitos de sentido e escolhas de registro.

O capítulo avança para “Conceituando”, que retoma o percurso e explicita que fala e escrita constituem modalidades distintas em funcionamento. Essa exposição é situada em uma concepção ampla da variação linguística, entendido como o conjunto de diferenças que a língua apresenta em uso (Cereja; Vianna, 2022). Reafirma-se, desse modo, a heterogeneidade do Brasil e a coexistência de perfis socioculturais diversos, inclusive no interior

de uma mesma cidade, o que se projeta em modos variados de dizer e escrever (Cereja; Vianna, 2022).

Na esteira dessa retomada, apresenta-se o subtópico voltado para os *Tipos de variação linguística*. A listagem organiza o objeto conforme fatores tais como lugar ou região; estratos sociais; grau de monitoramento estilístico associado a registros mais ou menos formais; e recortes históricos. Em termos de nomenclatura, corresponde às variações diatópica, diastrática, diafásica e diacrônica, alinhada a modelos classificatórios consolidados nos estudos de variação linguística, como as propostas por Coelho *et al.* (2010). O texto oferece, assim, um mapa didático que ajuda a localizar o fenômeno; na prática, porém, os usos atravessam fronteiras e combinam dimensões, razão pela qual convém tratar esses rótulos como recortes para a análise, não como compartimentos estanques.

O capítulo amplia o horizonte informacional destinado aos estudantes com um *box* dedicado às diferenças no interior da LP quando se consideram países em que o português é uma língua oficial. Com isso, a comparação migra para um plano mais abrangente e abre espaço para ler semelhanças e divergências sem hierarquizar.

Subsequentemente, aparecem *Variedades de prestígio e Norma-Padrão e Preconceito Linguístico*. O primeiro tópico, *Variedades de prestígio e Norma-Padrão*, distingue a norma-padrão, concebida como modelo idealizado da língua elaborado em grupos socialmente privilegiados; das variedades de prestígio, frequentemente aproximadas à chamada norma culta, usualmente associada a falantes com maior escolaridade e capital cultural (Cereja; Vianna, 2022, p. 44; cf. Faraco, 2008). A distinção desfaz a noção de um padrão único “em circulação” e torna explícito que o prestígio é efeito social, não propriedade intrínseca da forma. Em paralelo, um novo *box*, *Gírias e identidade*, mostra como escolhas lexicais indexam pertencimentos e trajetórias, o que é exemplificado com grupos de prática, como o *skate*, que podem ter variedades linguísticas.

A seção *Preconceito Linguístico* interpela o leitor com perguntas sobre juízos de correção devido à origem geográfica ou modo de falar, convocando a autoavaliação de atitudes (Cereja; Vianna, 2022, p. 45). Em seguida, o fenômeno é definido como julgamento negativo baseado na variedade utilizada e anuncia sua recorrência ao longo do livro, acompanhada de propostas de reconhecimento e enfrentamento. Do ponto de vista formativo, esse encadeamento impede que a variação se reduza à rotulagem de “tipos” e abre espaço para critérios de adequação e para a análise dos efeitos sociais da avaliação linguística, especialmente quando são colocadas em viés estigmatizado.

A parte final do capítulo reúne sete exercícios em formatos variados, como por exemplos, questões: (i) de verdadeiro ou falso, (ii) de relação entre colunas e (iii) discursivas, o que permite verificar até que ponto os encaminhamentos teóricos chegam ao espaço de reflexão do estudante. Na categoria (i), temos a questão um (1), que aciona proposições sobre variação e norma-padrão, para identificar se são falsas ou verdadeiras, como “é direito de todos os falantes ter acesso à norma-padrão, pois há situações em que dominá-la pode ser necessário” (Cereja; Vianna, 2022, p. 46). O formato favorece a checagem rápida de conceitos e, com mediação docente, pode contribuir para um debate. Na categoria (ii) há a questão sete (7) (Cereja; Vianna, 2022, p. 48), que trabalha a correlação entre termos do português brasileiro e do português europeu e mobiliza diferenças diatópicas em nível lexical. O risco aqui é a mecanização, pois o pareamento tende a identificar as combinações sem explorar critérios de adequação e efeitos de sentido em gêneros em circulação.

As questões discursivas, da categoria (iii), diversificam o foco e ampliam a análise. A questão dois (2) mobiliza o vocabulário “antigo” e a pesquisa de gírias, abrindo janela para a variação diacrônica e para indexicalidades de grupo, já que certas formas de dizer passam a funcionar como índices de pertencimento, estilo e posição social atribuídos a determinados coletivos. Ao mesmo tempo, a questão tem bom potencial metapragmático,

considerando que convida os estudantes a refletirem sobre as condições de usos dessas gírias, sobre os juízos de valor que lhe são associados e sobre as normas implícitas que regulam quando, onde e com quem cada expressão é considerada adequada. A seguir, ilustra-se a questão dois (2).

Figura 02 - Questão 2: seção “Conceituando”

2. Leia estas gírias antigas:

- bafafá – bicho – bokomoko
- carango – chuchu-beleza – cri-cri
- plá – prafrentex – tá ruço

2. a) • **bafafá**: confusão; **bicho**: forma de tratamento; **bokomoko**: pessoa que não sabe se comportar.

• **carango**: carro; **chuchu-beleza**: bom, bem-feito; **cri-cri**: chato.

• **plá**: conversa; **prafrentex**: avançado; **tá ruço**: está ruim.

Fonte: FUSARO, Kárin. *Gírias de todas as tribos*. São Paulo: Panda Books, 2001. p. 120-123.

a) Você conhece alguma(s) dessas gírias? Troque ideias com os colegas e o professor e tentem perceber os sentidos de cada uma delas.

b) Pergunte a pessoas conhecidas de gerações anteriores se sabem o significado dessas gírias. Em caso afirmativo, anote os significados.

Resposta pessoal.

Fonte: Cereja; Vianna (2022, p. 46)

As questões três (3), quatro (4) e cinco (5) (Cereja; Vianna, 2022, p. 47) exploram uma tira em que micróbios dentro de um boi falam gírias e o animal “ouve uma voz interior”. O gênero multimodal permite discutir autoria dos balões, distinção entre voz do narrador e fala das personagens e pistas linguísticas de pertencimento social por meio de expressões como “firmeza” e “de boa!” (Cereja; Vianna, 2022, p. 47). Por fim, a questão seis (6) confronta capas de livros da história da Chapeuzinho vermelho em português brasileiro e português europeu para evidenciar variação lexical (Cereja; Vianna, 2022, p. 48).

Considerado em conjunto, o bloco de questões cobre diatopia, diacronia e variação estilística, mas oscila entre reconhecimento de rótulos dos tipos de variação e análise de usos. Para que o trabalho com viés linguístico se cumpra, a mediação docente precisa orientar a consciência linguística de modo consistente e frequente. Para que isso ocorra, argumentamos que poderiam ajudar na qualificação do processo de ensino e de aprendizagem dois encaminhamentos, considerando um viés prático-analítico.

De início, indicamos que as diferentes questões do livro do 6º ano, voltadas à variação linguística, deveriam explicitar critérios de adequação para os diferentes usos dessas variações, tais como: quem fala e para quem; qual é o objetivo comunicativo; em que suporte o enunciado circula; e qual grau de formalidade se espera, com uma justificativa que mostre como a forma escolhida funciona, por exemplo, num bilhete escolar ou em uma carta aberta.

A segunda sugestão, por exemplo, consistiria em integrar amostras concretas de português do Brasil e de português de Portugal à questão sete (Cereja; Vianna, 2022, p. 48), deslocando o foco do pareamento lexical para as mudanças de efeito de sentido e suas razões. Em lugar de equivalências lineares, o estudante trabalharia com materialidades textuais ancoradas em gêneros reais e com públicos definidos, estando de acordo com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018).

Na sequência, a subseção “Semântica e Discurso” aparece como bloco autônomo, escolha discutível, já que a construção de sentido atravessa todas as tarefas e deveria estar presente nos diferentes momentos de análise. No que se refere ao material, ele mobiliza dois verbetes do Museu da Língua Portuguesa, “Sofrência” e “Viralizar”, definidos como “sofrimento de amor; dor de cotovelo” e “tornar-se viral, muito visto e compartilhado nas redes” (Cereja; Vianna, 2022, p. 49). A partir disso as questões estão voltadas para ativar o repertório dos estudantes sobre o museu, discutir particularidades desses vocábulos no quadro da variação e interpretar o suporte dos tapumes

como metáfora de língua em obra, além de consultar o registro dicionarizado desses vocábulos.

Indicamos que a proposta é adequada ao escopo delineado, dado que aproxima léxico contemporâneo com circulação midiática, permitindo observar em quais espaços e momentos essas palavras aparecem e com que efeitos, visto o potencial das redes sociais. Para evitar a mera identificação de rótulos, as questões pedem ancoragem em usos reais. Assim, solicitam informações de como, de onde esses termos circulam, e de quem os faz circular; com que propósitos e efeitos de sentido; de que modo o suporte “tapume” reconfigura a leitura e performa a ideia de mudança e o que significa “estar no dicionário” frente a práticas vivas de linguagem. Com essa integração, a subseção “Semântica e Discurso” reúne atividades destinadas tanto ao trabalho com a variação linguística quanto à reflexão sobre gênero textual, mídia e avaliação social dos usos linguísticos em contextos específicos.

Considerações finais

Este estudo analisa o tratamento da variação linguística no livro didático do sexto ano e no *Manual do professor* da coleção *Português: Linguagens* (2022), de Cereja e Vianna, a partir de três eixos: o que se orienta ao docente; o que se oferece, em termos de conteúdo, aos estudantes; e o que se propõe nas atividades. Nesse sentido, evidenciamos que há, nos trechos analisados, uma organização de livro didático comprometida com a variação da/na língua, isto é, uma construção afinada à Sociolinguística Variacionista, ainda que este termo não seja citado de forma direta. Assim, o recorte teórico mobiliza uma concepção enunciativa e sociointeracionista de língua, na qual o uso, situado, orienta a compreensão do fenômeno.

No plano dos conteúdos, observa-se um fio progressivo. Parte-se da distinção funcional entre fala e escrita e recontextualiza-se o tema no quadro mais amplo da variação em uso, com ênfase na heterogeneidade social e

nos repertórios da oralidade. Em seguida, surgem noções como *variação*, *tipos de variedades*, *norma-padrão*, *norma culta* e *preconceito linguístico*. Esses tópicos aparecem de modo informativo e funcionam como base teórica compartilhada entre discentes e discentes, para a realização das atividades propostas na *Língua em foco*. O capítulo cumpre, assim, o papel de mapa conceitual, coerente com os pressupostos apresentados no *Manual do professor*.

Quanto às atividades, há uma organização consistente para o trabalho com a variação linguística. O percurso inclui questões de reconhecimento dos diferentes tipos de variação, embora não se esgote nisso. A subseção *Semântica e Discurso* concentra o eixo central enunciativo e sociointeracionista, com propostas que articulam gêneros em circulação e usos reais, sensíveis a mudanças linguísticas em curso. Infere-se, portanto, um potencial de prática reflexiva da língua em sala, desde que o docente expanda as questões para a reflexão sobre adequação, efeitos de sentido e justificativas das escolhas, tal como trabalhado nas atividades voltadas para questões semânticas e discursivas.

Em síntese, o volume oferece uma base promissora para a formação de consciência linguística, pois articula conceitos, atividades e orientação docente sob um horizonte, majoritariamente, de uso situado. Falta, porém, a consolidação de orientações que possam direcionar as atividades para a justificativa das escolhas linguísticas que fazem os falantes quanto à avaliação da adequação em contextos reais de interação linguística.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

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

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. *In*: BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda. (Orgs.) **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. Vol. 1. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 21-47.

ANTUNES, Irandê. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

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

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

BONINI, Adair. Metodologias de ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolingüística. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD - Histórico**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 07 nov. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF, 1998.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. *In*: COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira da; MARCUSCHI, Beth. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 73-117.

CEREJA, William. VIANNA, Carolina Dias. **Português: linguagens** [6º ano]. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; MAY, Guilherme Henrique; SOUZA, Christiane Maria Nunes de Souza. **Sociolinguística.** Florianópolis: LLV/CCE/ UFSC, 2010.

COELHO, Paula Maria Cobucci Ribeiro. **O tratamento da variação linguística no livro didático de português.** Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 2007. 162 p.

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

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, Arlinda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>. Acesso em: 04 nov. 2025.

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

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, Hilário Inácio; VANDERSEN, Paulino. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: EDUFSC, 1988, p. 211-236.

LIMA, Ricardo Joseh. Variação linguística e os livros didáticos de português. *In*: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). **Ensino de português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCOTULIO, Leonardo Lennertz; LOPES, Célia Regina dos Santos; BASTOS, Mário Jorge da Motta; OLIVEIRA, Thiago Laurentino de. **Filologia, história e língua**: olhares sobre o português medieval. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. **Ensino de português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9–29.

MORAES, Maria Célia Rocha de; COSTA, Camylla de Barros; SILVA, Sandra Soares da; SÁ, Edimilson José de. A variação linguística no livro didático: Um olhar sob o viés da Sociolinguística. **Gradus**: Revista Brasileira de Laboratório, v. 8, n. 1, p. 53-76, 2023.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

TARDELLI, Marlete Carboni. **O ensino de Língua materna:** interações em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2000.