

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO “CARLOS ALBERTO
REYES MALDONADO”
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

LETICIA CORSINO GALBERO

**ANÁLISE DO MATERIAL ESTRUTURADO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
MATO GROSSO: ESTUDO DO TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

CÁCERES-MT

2024

LETICIA CORSINO GALBERO

**ANÁLISE DO MATERIAL ESTRUTURADO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
MATO GROSSO ESTUDO DO TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
em Linguística da Universidade do Estado
de Mato Grosso, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Estudos de Processos
Linguísticos

Linha de pesquisa: Estudo de Processos de
Variação e Mudança

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiane Schmidt.

CÁCERES-MT

2024

© Leticia Corsino Galbero, 2024.

Galbero, Leticia Corsino.

ANÁLISE DO MATERIAL ESTRUTURADO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO MATO GROSSO: ESTUDO DO TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA / Leticia Corsino Galbero. - Cáceres, 2024.

107f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Linguística/CAC-PPGL - Cáceres - Mestrado Acadêmico, Universidade Do Estado De Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado".

Orientador: Prof.^a Dr.^a Cristiane Schmidt.

1. Sociolinguística Educacional. 2. Variação Linguística. 3. Ensino de Língua Portuguesa no MT. 4. Material Estruturado. I. Schmidt, Prof.^a Dr.^a Cristiane. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 81'27

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

LETICIA CORSINO GALBERO

**ANÁLISE DO MATERIAL ESTRUTURADO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
MATO GROSSO: ESTUDO DO TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cristiane Schmidt
Orientadora – PPGL/UNEMAT

Profa. Dra. Valéria Faria Cardoso
Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT

Prof. Dr. Carlos Cernadas Carrera
Avaliador Externo – PPGL-UFPA

Profa. Dra. Roseli Peixoto Grubert
Avaliadora Externa – UEMS

APROVADA EM: 06/12/2024

Aos meus pais, Vanilda Corsino dos Santos Galbero e Edilson Galbero, que sempre apoiaram minhas decisões e nunca mediram esforços para garantir minha educação. Serei eternamente grata!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade de ingressar em um Curso de Pós-Graduação, pela força e conhecimento que me permitiram prosseguir e concluir este curso.

Agradeço especialmente aos meus pais, Vanilda e Edilson, pelo apoio contínuo aos meus estudos e pelos seus cuidados; e aos meus familiares pelo incentivo positivo ao meu sucesso.

Minha profunda gratidão a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Cristiane Schmidt, por sua confiança, orientação, inspiração e inúmeras contribuições para o desenvolvimento deste estudo. Sou grata pelas ligações, trocas de mensagens, "puxões de orelha" e pela oportunidade de ser sua orientanda. A senhora teve um papel essencial na realização desta pesquisa. Serei eternamente grata.

Agradeço a cada professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística por suas valiosas aulas e contribuições ao longo da minha formação, e a cada colega de curso pela acolhida com tanto amor e carinho, deixando marcas profundas em meu coração.

À Banca Examinadora, pela aceitação ao convite, disponibilidade e, principalmente, pelas valiosas contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho.

À Unemat, pela minha qualificação, e por tudo que ela faz em prol da formação e qualificação de profissionais em todo país.

A todos que participaram direta ou indiretamente desta etapa importantíssima em minha vida, reconheço que para superar desafios, ninguém consegue sozinho.

E, por fim, um agradecimento especial e merecido a mim mesma, pela luta, dedicação e força para superar todas as dificuldades encontradas ao longo desta jornada, superando todas as barreiras no caminho. Pela Graça de Deus, consegui vencer.

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade.

(Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15).

RESUMO

Esta pesquisa se inscreve na área de Concentração “Estudo de Processos Linguísticos” e foi desenvolvida no âmbito da linha de pesquisa “Estudo de Processos de Variação e Mudança”. A interação humana é mediada pela linguagem, cuja categorização se dá por meio de sinais linguísticos, como palavras. Estas contribuem para o desenvolvimento do léxico, que é influenciado pela variação linguística, quando uma língua possui diversas maneiras alternativas de dizer a mesma coisa. A Sociolinguística, subdividida em linhas de estudos sociolinguísticos, dedica-se ao estudo dessa diversidade linguística. O foco do estudo está na Sociolinguística Educacional, que se debruça sobre as práticas educacionais em contexto de ensino-aprendizagem, especialmente no combate ao preconceito linguístico e na compreensão de como as variações linguísticas afetam o ensino. O objetivo geral do estudo é compreender como a variação linguística é tratada no ensino de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, a partir da investigação dos documentos oficiais e do material apostilado distribuído pelo Governo do Estado de Mato Grosso. Os objetivos específicos incluem: (i) analisar o tratamento dado à variação linguística nos documentos norteadores oficiais; (ii) averiguar o tratamento dado à variação linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa; (iii) avaliar se o tratamento dado à variação linguística no material apostilado condiz com as habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular. A pesquisa é realizada com base em autores como Labov (1972, 2008), Bagno (1999, 2002, 2007, 2009, 2013); Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2014), Cyranka (2014, 2016), Zilles e Faraco (2014), Alkmim (2003, 2001), Petter (2002), Borin (2010), Calvet (2002), Faraco e Zilles (2015), Schmidt (2016), dentre outros, e utiliza como referencial teórico as habilidades propostas pela BNCC. A metodologia envolve pesquisa bibliográfica e documental, com análise dos documentos normativos e do material apostilado, visando verificar se o ensino da variação linguística considera a heterogeneidade linguística do Brasil e aborda aspectos sociolinguísticos. Nos resultados obtidos, a pesquisa aponta que os materiais estruturados em Mato Grosso tratam a variação linguística de forma superficial, sem atender à realidade regional.

Palavras-chave: Sociolinguística Educacional; Variação Linguística; Ensino de Língua Portuguesa no MT; Material Estruturado.

ABSTRACT

This research is part of the Concentration area “Study of Linguistic Processes” and was developed within the scope of the research line “Study of Variation and Change Processes”. These contribute to the development of the lexicon, which is influenced by linguistic variation, when a language has several alternative ways of saying the same thing. Sociolinguistics, subdivided into lines of sociolinguistic studies, is dedicated to the study of this linguistic diversity. The focus of the study is on Educational Sociolinguistics, which focuses on educational practices in a teaching-learning context, especially in combating linguistic prejudice and understanding how linguistic variations affect teaching. The general objective of the study is to understand how linguistic variation is treated in the Portuguese Language subject in Elementary School II, based on the investigation of official documents and handout material distributed by the Government of the State of Mato Grosso. The specific objectives include: (i) analyzing the treatment given to linguistic variation in official guiding documents; (ii) investigate the treatment given to linguistic diversity in Portuguese language textbooks; (iii) evaluate whether the treatment given to linguistic variation in the handout material matches the skills proposed by the National Common Curricular Base. The research is based on authors such as Labov (1972, 2008), Bagno (1999, 2002, 2007, 2009, 2013); Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2014), Cyranka (2014, 2016), Zilles and Faraco (2014), Alkmim (2003, 2001), Petter (2002), Borin (2010), Calvet (2002), Faraco and Zilles (2015), Schmidt (2016), among others, and uses the skills proposed by the BNCC as a theoretical reference. The methodology involves bibliographic and documentary research, with analysis of normative documents and handout material, aiming to verify whether the teaching of linguistic variation takes into account the linguistic heterogeneity of Brazil and addresses sociolinguistic aspects. In the results obtained, the research points out that the materials structured in Mato Grosso treat linguistic variation superficially, without taking into account the regional reality.

Key words: Educational Sociolinguistics; Linguistic Variation; Teaching Portuguese Language in MT; Structured Material.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
DRC	Documento de Referência Curricular
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DRC-MT	Documento de Referência Curricular de Mato Grosso
MEC	Ministério da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
CRE-A	Conselho Regional de Engenharia e de Agronomia de Estado de Mato Grosso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura da BNCC	50
Figura 2: Localização do Estado de Mato Grosso no Mapa do Brasil	65
Figura 3: População do Estado de Mato Grosso	66
Figura 4: Capa do Material Estruturado do 6º ano do Anos Finais do Ensino Fundamental	73
Figura 5: Capa do Material Estruturado do 7º ano do Anos Finais do Ensino Fundamental	74
Figura 6: Capa do Material Estruturado do 8º ano do Anos Finais do Ensino Fundamental	75
Figura 7: Capa do Material Estruturado do 9º ano do Anos Finais do Ensino Fundamental	76
Figura 8: Significado das palavras presentes na peça teatral “Quem casa, quer casa”.	83
Figura 9: Pergunta da atividade de interpretação da peça teatral “Quem casa, quer casa”.	84
Figura 10: Atividade de regras ortográficas	84
Figura 11: Explicação da variação linguística no texto dramático	85
Figura 12: Seminário oral	87
Figura 13: Características do gênero Seminário oral.....	88
.....	88
Figura 14: Revisando.....	89
Figura 15: Questão 24	90
Figura 16: Variação/Variedade Linguística.....	91
Figura 17: Variedade-padrão culta informal	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Seis Princípios da Sociolinguística Educacional.....	31
Quadro 2: Competências Gerais para uma Educação Básica	50
Quadro 3: Competências Específicas da Área de Linguagens	53
Quadro 4: Competências Específicas do componente de Língua Portuguesa.....	54
Quadro 5: Didatização dos cadernos do 6 ° Ano Ensino fundamental II – anos finais	73
Quadro 6: Didatização dos cadernos do 7 ° Ano Ensino fundamental II – anos finais	74
Quadro 7: Didatização dos cadernos do 8 ° Ano Ensino fundamental II – anos finais	75
Quadro 8: Didatização dos cadernos do 9 ° Ano Ensino fundamental II – anos finais	77
Quadro 9: Habilidades encontradas no Material Estruturado.....	81
Quadro 10: Variação Linguística - <i>corpus</i> 01	82
Quadro 11: Variação Linguística - <i>corpus</i> 02	86
Quadro 12: Variação Linguística - <i>corpus</i> 03	87
Quadro 13: Variação Linguística - <i>corpus</i> 04	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	19
SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO	19
1.1 Sociolinguística: conceitos e fundamentos.....	20
1.2 Sociolinguística Educacional: implicações no ensino de língua	25
1.3 Estudos realizados na área da Sociolinguística Educacional	33
CAPÍTULO II.....	41
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	41
2.1 Concepções de Língua e Práticas de Linguagem.....	42
2.2 Legislação Educacional: Documentos Norteadores	45
2.2.1 Base Nacional Comum Curricular	48
2.2.2 Documento de Referência Curricular de Mato Grosso	55
2.3 Material de Ensino de Língua Portuguesa	58
CAPÍTULO III	63
ASPECTOS METODOLÓGICOS: BREVE PANORAMA DO MATO GROSSO ...	63
3.1 Pesquisa Documental.....	63
3.2 Um breve panorama sobre a História do Estado de Mato Grosso	65
3.3 Apresentação do Contexto e Dados.....	72
CAPÍTULO IV.....	79
DISCUSSÃO ANÁLITICA	79
4.1 Análise da Variação Linguística presente em habilidades da BNCC e DRC-MT no Material Estruturado do Mato Grosso	79
4.2 Resultados: o que dizem os Materiais Estruturados sobre a Variação e a Diversidade Linguísticas?	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	104

INTRODUÇÃO

[...] as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes (Calvet, 2002, 12).

A nossa interação com o mundo é mediada pela linguagem, conforme Borin (2010), os humanos são inerentemente seres sociais, conceito que vem sendo ponderado desde Aristóteles. O autor sugere que nos envolvamos em interações naturais por meio da linguagem falada. A língua é o meio pelo qual as pessoas trocam ideias, refletindo sobre a experiência vivida e a cultura a que pertencem. Cada falante não apenas pronuncia palavras, mas as molda em novas formas. Portanto, a linguagem é uma ferramenta essencial para expressar a identidade cultural de uma sociedade.

Visto dessa maneira, o conceito de variação linguística repousa no fato de uma língua possuir “diversas maneiras alternativas de dizer ‘a mesma’ coisa” (Labov, 2008, p. 21). Nesse direcionamento, Tarallo (2002, p. 9) conceitua as variantes linguísticas de uma comunidade de fala como “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa” em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade.

A um conjunto de variantes dá-se o nome de “variável linguística”. Estuda-se, desse modo, a variação nos contextos do vernáculo falado, que se trata do “veículo linguístico de comunicação usado em situações naturais de interação social” (Tarallo, 2022, p. 19).

Frente a esse fato, a Sociolinguística, enquanto uma Teoria Linguística, nasce da necessidade de estudar a variação e a diversidade linguísticas, sendo subdividida em algumas vertentes como a de tendência variacionista, a interacional e a educacional. Vale mencionar que a vertente educacional foi elaborada, no Brasil, pela pesquisadora Stella Maris Bortoni-Ricardo. Este trabalho, toma a vertente educacional como enfoque desta pesquisa.

Na obra *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula* (2004), Bortoni-Ricardo aborda que a vertente educacional começa a se desenvolver no contexto do ensino de línguas, especificamente, pesquisas que retratam a realidade linguística brasileira, por exemplo, com a descrição do Português Brasileiro (PB).

Configura-se em uma subárea da Sociolinguística que veio para “denominar todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 128).

Assim, segundo a autora, esse viés concentra-se especificamente na relação entre a linguagem e a educação. Essa ciência, de acordo com Bortoni-Ricardo (2014), nasceu preocupada com o desempenho educacional de classes menos favorecidas de poder econômico. Dessa maneira, podemos concluir, de forma genérica, que o seu surgimento é a necessidade de entender como as variações linguísticas afetam o ensino e a aprendizagem, particularmente, em contextos educacionais. O desenvolvimento da sociolinguística educacional pode ser atribuído a vários fatores e evoluções, como a crescente conscientização da diversidade linguística, vista nos estudos de casos realizados desde o surgimento da Sociolinguística, no ano de 1960.

Portanto, esse estudo será desenvolvido na área de Sociolinguística, em sua vertente Educacional, especificamente, na linha de pesquisa “Estudo de Processos de Variação e Mudança”, nas diversas formas de linguagem e sua relação com o ensino-aprendizagem de línguas, proposto no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Linguística, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Cáceres-MT. A partir desses pressupostos, a pesquisa propõe os seguintes objetivos:

(i) Objetivo Geral

Compreender como é o tratamento dado à variação linguística no ensino de Língua Portuguesa, a contar da investigação de estudos dos Documentos Oficiais norteadores de ensino e do Material Apostilado de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (anos finais) distribuídos nas escolas públicas pelo Governo do Estado de Mato Grosso.

(ii) Objetivos Específicos

- ✓ Analisar como a temática da variação linguística e/ou outros aspectos sociolinguísticos são “descritos” nos documentos norteadores oficiais do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental em âmbitos nacional e estadual.
- ✓ Averiguar o tratamento dado à variação linguística no processo de ensino-aprendizagem nos livros didáticos de Língua Portuguesa de nível fundamental II (anos finais) oferecidos pelo estado de Mato Grosso.
- ✓ Avaliar se o tratamento dado à variação linguística no material apostilado distribuídos pelo governo do estado de Mato Grosso às escolas públicas estaduais, condiz com as habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além dos outros documentos oficiais norteadores do ensino nacional.

Assim, no bojo das discussões sobre ensino da variação linguística/Sociolinguística, pesquisar o que se propõe acerca dessa área de estudo, na sua relação com o ensino nestes materiais didático é um fator preponderante para um trabalho eficaz na construção da compreensão e aprendizagem dos alunos, de modo a favorecer, sobretudo, o respeito e a valorização das suas variações/variantes na competência do ensino da língua materna, e, por sua vez, combater o preconceito linguístico.

Nesse sentido, a autora Cyranka (2014, p.191-195) enfatiza que a Sociolinguística Educacional visa conscientizar os futuros docentes de Letras sobre a necessidade do reconhecimento da heterogeneidade linguística do Brasil e da importância do trabalho sobre e como lidar com a variação linguística no contexto escolar da educação básica.

Considerando esses pressupostos, e, preocupados com o ensino-aprendizagem da variação linguística na educação básica, esse estudo discorre a partir da seguinte **pergunta norteadora**: De que maneira os fundamentos da Sociolinguística, mais especificamente, da variação linguística, são abordados no Material Estruturado¹ do componente curricular de Língua Portuguesa, na etapa do Ensino Fundamental II oferecido nas escolas públicas estaduais do estado de Mato Grosso?

Assim, temos como *corpus* de pesquisa, analisar o conteúdo de Variação Linguística abordado no material estruturado das disciplinas de língua portuguesa, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

De forma geral, esse material didático foi uma das estratégias da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, no formato de material apostilado, em que o aluno recebe quatro cadernos do aluno, impressos durante o ano, compostos pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, entre outros. Porém o caderno/guia do professor, de cada disciplina, é somente um caderno, composto com todas as unidades organizadas de acordo com os cadernos (ofertados por bimestre).

¹ Referência completa do Material Estruturado:

1. Maxi: 6º ano: ensino fundamental, anos finais: **caderno 1: Língua Portuguesa: manual Professor/ Larissa Giacometti Paris, Maria Cristina Pina.** - 1. ed. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, FGV, 2021.
2. Maxi: 7º ano: ensino fundamental, anos finais: **caderno 1: Língua Portuguesa: manual Professor/ Edilson Dias de Moura.** - 1. ed. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, FGV, 2021.
3. Maxi: 8º ano: ensino fundamental, anos finais: **caderno 1: Língua Portuguesa: manual Professor/ Larissa Giacometti Paris, Maria Cristina Pina.** - 1. ed. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, FGV, 2021.
4. Maxi: 9º ano: ensino fundamental, anos finais: **caderno 1: Língua Portuguesa: manual Professor/ Larissa Giacometti Paris, Maria Cristina Pina.** - 1. ed. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, FGV, 2023.

De modo específico, pretendemos verificar se este material estruturado considera os fundamentos e conceitos dos Estudos Sociolinguísticos, bem como esse conhecimento foi organizado no material didático. Ao mesmo tempo, o foco está em analisar se o que está apresentado corresponde com as habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular, documento que rege o que deve ser trabalhado, no ensino básico do país e outros documentos norteadores do ensino.

Pautados na Sociolinguística na sua vertente Educacional, ciência que considera como objeto de estudo a língua natural e suas variações/variantes, na sala de aula, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente, utilizamos como referencial teórico autores como, Labov (1972, 2008), Bagno (1999, 2002, 2007, 2009, 2013), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2014), Cyranka (2014, 2016), Zilles e Faraco (2014), Alkmim, (2001, 2003), Petter (2002), Borin (2010), Calvet (2002), Faraco e Zilles (2015), Schmidt (2016), dentre outros.

Os aspectos metodológicos do presente estudo enquadram-se na pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir dos estudos sobre a sociolinguística, bem como na de pesquisa documental, ao efetuarmos o estudo do tratamento dado às variações/variantes em um material didático de Língua Portuguesa.

O presente trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos, a saber:

Inicialmente, apresenta-se a Introdução, onde estão descritos os objetivos e as motivações desta pesquisa, justificando seu desenvolvimento. A introdução também aborda a teoria fundamental que orienta o estudo, o referencial teórico e a metodologia aplicada.

O Capítulo I, intitulado “Sociolinguística e o Ensino” fornece uma visão abrangente de principais teorias da sociolinguística e sua presença no ensino, definições e áreas de estudo, com foco em seus fundamentos e primórdios. Posteriormente, explora a sociolinguística educacional e os seus efeitos no ensino de línguas, observando como a variação linguística afeta o ambiente educativo e as abordagens pedagógicas, bem como a importância de reconhecer e valorizar as diversas formas de falar dos alunos e a necessidade de incorporar essas diferenças no processo de ensino-aprendizagem, promovendo um ensino inclusivo e que respeite a variação linguística.

O Capítulo II intitulado “Ensino de Língua Portuguesa” trata das diferentes concepções e práticas da língua e de como a língua é percebida e utilizada na educação. Em seguida, examina-se legislação educacional pertinente, com destaque para a Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), que define as diretrizes e sistemas para o ensino da língua portuguesa no Brasil.

Essa parte também considera os materiais didáticos utilizados nos cursos de língua portuguesa, examina livros didáticos, materiais on-line e outras ferramentas educacionais e avalia sua eficácia no atendimento às diretrizes curriculares e às exigências dos alunos.

O Capítulo III, intitulado “Percurso Metodológico” descreve a abordagem metodológica utilizada na pesquisa. Inicia descrevendo a pesquisa documental, incluindo os tipos de documentos examinados, os critérios utilizados para selecioná-los e a relevância desses documentos para o estudo. É apresentado o contexto da pesquisa, abrangendo informações sobre o ambiente, a população e quaisquer fatores relevantes que possam ter influenciado os dados. Por fim, apresenta uma descrição detalhada dos dados coletados, discutindo as fontes de dados, os métodos de coleta e a forma como esses dados serão analisados para responder às questões de pesquisa.

No Capítulo IV, intitulado “Discussão Analítica” foca-se na interpretação e análise dos dados coletados. Na seção inicial consta uma “Análise dos Dados: Material Estruturado do MT”, em que detalha os métodos analíticos usados para examinar o material estruturado, descrevendo as técnicas de análise de conteúdo ou outras abordagens utilizadas. Explica como os dados foram organizados e categorizados, e apresenta as principais descobertas emergentes dessa análise. Na seção “Resultados”, discute os resultados obtidos, destacando as tendências observadas e quaisquer padrões relevantes. Essa discussão deve conectar os dados analisados com as questões de pesquisa e a literatura existente, proporcionando uma compreensão inicial das descobertas e suas implicações para o estudo.

E para finalizar as “Considerações Finais”, contendo resumo dos principais resultados da pesquisa e finalizando como a importância do trabalho realizado e sua potencial influência no campo do conhecimento da teoria adotada, enfatizando a importância dos resultados obtidos ao longo da pesquisa.

CAPÍTULO I

SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO

Neste capítulo abordamos a teoria e os métodos da Pesquisa Sociolinguística, assim como damos destaque aos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Educacional. Além disso, para melhor organização, dividimos em três seções: a primeira trata da Sociolinguística, como campo de estudo. Investiga as interações entre língua e sociedade, enfocando de que modo os fatores sociais, como classe, etnia e contexto geográfico influenciam a variação e o uso da língua. Esses conceitos são fundamentais para a pesquisa, pois proporcionam uma base teórica que sustenta a compreensão das dinâmicas linguísticas no Brasil, onde a diversidade é uma característica marcante. A familiaridade com essas variáveis permite que educadores e pesquisadores reconheçam a importância de abordar a variação linguística no ensino, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo.

Além disso, a análise das concepções fundamentais da Sociolinguística ajuda a delinear as relações de poder e estigma associados às diferentes formas de uso da língua. Compreender essas dinâmicas é crucial para a pesquisa, pois oferece *insights* sobre como a normatividade linguística pode impactar o aprendizado e a autoimagem dos alunos. Assim, a Sociolinguística fornece as ferramentas necessárias para que educadores desenvolvam práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as diversidades linguísticas, contribuindo para uma educação mais equitativa.

A segunda seção aborda sobre a Sociolinguística Educacional, que emerge como uma subárea da Sociolinguística, focalizando a relação entre língua, educação e diversidade cultural. Suas implicações são relevantes para a pesquisa, pois destacam a importância de integrar o conhecimento sociolinguístico ao currículo escolar, promovendo uma compreensão crítica das práticas de ensino de língua. Essa abordagem permite que educadores não apenas reconheçam, mas também validem as variações linguísticas de seus alunos, criando um espaço educacional que valorize a identidade cultural e linguística dos estudantes.

Ademais, a incorporação dos princípios da Sociolinguística Educacional nos métodos de ensino busca transformar a prática pedagógica tornando-a mais inclusiva e sensível às realidades linguísticas dos alunos. Essa transformação é essencial para alcançar

os objetivos da pesquisa, que visam fomentar um ambiente em que a diversidade linguística seja compreendida e respeitada. Portanto, a Sociolinguística Educacional serve como um guia para que os educadores possam desenvolver estratégias que abordem a variação linguística de forma a enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

A terceira seção apresenta os estudos recentes na área da Sociolinguística Educacional que oferecem uma análise aprofundada das práticas pedagógicas e dos materiais didáticos utilizados no ensino de língua portuguesa. Essas pesquisas são relevantes, pois identificam as lacunas e os desafios enfrentados por educadores ao abordar a variação linguística, contribuindo para a construção de uma base sólida para a prática pedagógica. Ao examinar a forma como documentos oficiais e livros didáticos tratam a diversidade linguística, os estudos fornecem evidências que sustentam a necessidade de revisões e atualizações nas abordagens educacionais.

Além disso, os resultados dessas pesquisas ressaltam a importância de formar professores com conhecimento em Sociolinguística, capacitando-os a lidar com a variação linguística de maneira crítica e informada. Essa formação é vital para que os educadores possam desenvolver metodologias que valorizem as experiências linguísticas dos alunos e promovam uma aprendizagem significativa. Portanto, os estudos realizados não apenas fundamentam a pesquisa atual, mas também oferecem diretrizes práticas para a implementação de uma educação linguística mais inclusiva e consciente da diversidade presente nas salas de aula.

1.1 Sociolinguística: conceitos e fundamentos

A linguagem é essencial como forma de interação social. Segundo Labov (2008), os seres humanos utilizam contextos sociais para comunicar necessidades, ideias e emoções entre si. Alkmim (2003) também destaca a conexão inquestionável entre linguagem e sociedade, fundamental para a formação do ser humano. Assim, é imprescindível que essa relação seja contemplada nas reflexões sobre o aspecto linguístico.

No entanto, nem sempre a questão da natureza social da linguagem foi levada em conta. Segundo Petter (2002, p. 8), “antigamente, a Linguística não era autônoma, submetia-se às exigências de outros estudos, como a lógica, a filosofia, a retórica, a história, ou a crítica literária”, afastando-a da consideração de ordem social e cultural no trato do fenômeno linguístico. Isto aconteceu pelo fato de que mesmo sendo reconhecida, a relação

entre linguagem e sociedade nem sempre foi assumida como determinante, pois havia a necessidade de determinação do objeto da Linguística.

Ao discutirmos a definição do objeto de estudo da Linguística, estamos fazendo uma alusão direta ao trabalho de Saussure, conhecido como estruturalismo. Segundo Petter (2022, p. 8), Saussure localizou o objeto de estudo dessa disciplina, conferindo-lhe um caráter científico, que anteriormente não lhe foi atribuído. Assim, a autora afirma que “A distinção linguagem/língua/fala situa o objeto da Linguística para Saussure” (Petter, 2022, p.10).

Aprofundando nesta direção, a autora conclui que:

A linguagem envolve uma complexidade e uma diversidade de problemas que suscitam a análise de outras ciências, como a psicologia, a antropologia etc., além da investigação Linguística, não se prestando, portanto, para objeto de estudo dessa ciência. (Petter, 2002, p. 9)

Dessa maneira, exclui da linguagem a fala, ou seja, toda consideração de natureza social, histórica e cultural na observação, descrição, análise e interpretação do fenômeno linguístico, focalizando na “Linguística da língua”, pois, para Saussure (1916), a língua é o sistema subjacente à atividade da fala, ou seja, é o sistema invariante que pode ser abstraído das múltiplas variações observáveis da fala. Podemos concluir que, Saussure privilegia o caráter formal e estrutural do fenômeno linguístico, afastando dele toda a variação proveniente da fala, ou, mais precisamente, do falante.

Posteriormente aos estudos de Saussure, outros estudiosos consideravam que a linguagem tinha um caráter social. De acordo com Bortoni-Ricardo (2014), pensadores como Meillet [1866-1936], Bakhtin [1895-1975] e membros do Círculo Linguístico de Praga que levavam em conta o contexto sociocultural e a comunidade de fala em suas pesquisas muito antes dos anos 1960, que é quando surgiu a Sociolinguística como uma “ciência autônoma e interdisciplinar”.

Borin (2010) comenta um pouco sobre as pesquisas desses linguistas de modo amplo, mas de maneira clara e objetiva, vejamos:

Outro estudioso da linguagem, **Meillet**, que foi aluno de Saussure, localizava a Linguística entre as ciências sociais, sendo que, para ele, todo o fato de língua manifestava um fato de civilização. Vê-se, então, que esse linguista reconhecia na linguagem um caráter social, o que para ele se mostrava como uma constatação óbvia.

[...] em **Bakhtin**, vemos expressa em sua teoria a noção de comunicação social. Para ele, a língua abrangia a heterogeneidade concreta da fala, de

onde vem que a linguagem é uma criação coletiva, parte de um diálogo cumulativo entre o eu e o outro.

Jakobson, por sua vez, privilegia o processo comunicativo amplo, privilegiando, também, os aspectos funcionais da linguagem. É desse autor o famoso esquema da comunicação (remetente, mensagem, canal, código, destinatário, contexto) que determina as funções da linguagem.

[...] para Benveniste é dentro da e pela língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente dado que ambos só ganham existência pela língua. O autor salienta que a língua contém a sociedade e por isso é o interpretante da sociedade. Nesse sentido, ele articula a questão da relação língua e sociedade no plano geral da construção do humano e, particularmente, no plano das relações concretas e contingentes estabelecidas na vida social. (Borin, 2010, p.9,10)

A partir dessas perspectivas, temos a Sociolinguística como sucessora do Estruturalismo de Saussure, uma vez que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2014), a Linguística Estruturalista aplainou o caminho para a emergência da Sociolinguística como um campo interdisciplinar, por conta de duas premissas, sendo elas: o relativismo cultural e a heterogeneidade linguística, inerente e sistemática.

Para Bortoni-Ricardo (2014), alguns detalhes referentes à cada uma dessas premissas são:

O relativismo cultural é uma postura adotada nas ciências sociais, inclusive na Linguística, segundo a qual um a manifestação de cultura prestigiada na sociedade não é intrinsecamente superior a outras (cf. Bortoni-Ricardo, 2008). É uma herança da antropologia cultural, que se originou da pesquisa de Franz Boas [1858-1942] (1974/1911) sobre as línguas ameríndias. Para esse autor teutoamericano, nenhum padrão de uma cultura ou de uma língua deveria ser considerado inferior, ainda que seja apropriado postular distinções funcionais entre ele e seus congêneres. Inicialmente, essa premissa relativista aplicou-se a comparações entre línguas, mas, com o advento da crença na heterogeneidade ordenada e do reconhecimento da existência de muitas variedades no âmbito de qualquer língua natural, linguistas nos Estados Unidos e na Europa ampliaram o escopo da premissa relativista para a comparação entre variedades de uma língua, ou, até mesmo, entre os estilos no repertório de um falante (Bortoni-Ricardo, 2014, p. 12).

Podemos observar a partir dessa citação de Bortoni-Ricardo (2014) que o relativismo cultural foi uma premissa/visão essencial nas ciências sociais e na linguística, enfatizando que nenhuma expressão cultural é superior à outra. Esse conceito, fundamentado nos estudos de Franz Boas [1858-1942] (1974/1911) sobre línguas ameríndias, inicialmente se aplicava à comparação entre diferentes línguas divergentes.

Com o passar do tempo, essa abordagem se expandiu para reconhecer as variadas formas dentro de uma mesma língua, destacando a diversidade e a validade de todas as expressões linguísticas. Essa perspectiva nos convidava a valorizar a complexidade da comunicação humana em todas as suas formas, levando-nos a uma abordagem mais social, para onde se expandiu até a sociolinguística.

No início, a pesquisa sociolinguística foi impulsionada pela observação de que crianças de grupos linguísticos minoritários tinham um desempenho escolar muito inferior ao de crianças de classes média e alta. Nos anos 1960, os primeiros sociolinguistas procuravam entender como o repertório linguístico das crianças influenciava sua adaptação à cultura escolar, sem muita discussão sobre o impacto da cultura letrada nos diversos grupos sociais ou nacionais, sob a liderança de William Labov; os pioneiros da sociolinguística nos Estados Unidos conduziram análises detalhadas comparando a variedade do inglês falado pelas crianças com o inglês padrão ensinado nas escolas (Labov, 1969; 1972).

Durante o estabelecimento da sociolinguística, essa ciência focou principalmente na descrição das variações e dos fenômenos de mudança dentro da língua, expandindo-se, posteriormente, para outras áreas da linguagem humana.

Apesar dos estudos na área social terem se iniciados, antes de 1960, a definição do termo “Sociolinguística” foi definida em meados de 1960, em um congresso organizado por William Bright, na Universidade da Califórnia (UCLA), para uma conferência sobre Sociolinguística. Segundo Bortoni- Ricardo (2014, p. 15), estavam no congresso nomes como o de William Labov, Walt Wolfram, Ralph Fasold e Charles-James Bailey.

A priori, a proposta de Bright (1974) para a Sociolinguística "era demonstrar a covariação sistemática das variações linguística e social, ou seja, relacionar as variações linguísticas observáveis em uma comunidade às variações existentes na estrutura social desta mesma sociedade" (Bright, 1974 apud Alkmim, 2001, p. 28).

Isto posto, percebemos que a sociolinguística revela como as práticas linguísticas podem tanto refletir quanto reforçar as diferenças sociais, proporcionando uma visão abrangente de como a linguagem e a sociedade se inter-relacionam e se influenciam mutuamente. Conclui-se, então, que linguagem/língua não tem como se dissociar do social, assim como explica Camacho (2001):

O exame da linguagem no contexto social é tão importante para a solução de problemas próprios da teoria da linguagem, que a relação entre língua e sociedade é encarada como indispensável, não mero recurso interdisciplinar. Como a linguagem é, em última análise, um fenômeno

social, fica claro, para um sociolinguista, que é necessário recorrer às variações derivadas do contexto social para encontrar respostas para os problemas que emergem da variação inerente ao sistema linguístico (Camacho, 2001, p. 50).

Observamos que a sociolinguística como um todo é um campo extenso e diversificado dentro da linguística, embora a variação linguística seja uma preocupação central da abordagem variacionista, ela explora muito mais do que apenas as mudanças na linguagem, investigando também uma ampla gama de questões que ligam a língua à sociedade. Isso significa que a sociolinguística se dedica a entender como os usos da linguagem são influenciados e refletem diversos fatores sociais e culturais, demonstrando a profunda conexão entre práticas linguísticas e estruturas sociais.

Por ter um campo tão amplo, o sociolinguística Bortoni-Ricardo (2014) comenta que a Sociolinguística é dividida, conforme John Gumperz, em dois momentos: o primeiro denominado de Macrossociolinguística e o segundo de microssociolinguísticos:

No primeiro, acolheu temas como multilinguismo, bilinguismo, diglossia, atitudes linguísticas, manutenção e mudança linguística, bem como planejamento e estandardização da língua vernácula. No segundo, incluiu a Etnografia da comunicação, o discurso, a linguagem e o sexismo, a pragmática linguística, as implicaturas conversacionais, as línguas pidgins e crioulas, a variação linguística e as múltiplas aplicações da disciplina (Bortoni-Ricardo, 2014, p. 13).

Contrapondo a divisão Macrossociolinguística e Microssociolinguísticos de John Gumperz, Calvet (2002) discorre que:

Eis por que as distinções entre sociolinguística e sociologia da linguagem, entre abordagem micro e abordagem macro, não têm pertinência teórica alguma. E claro que elas têm um valor metodológico: pode-se, segundo o caso, trabalhar com grandes grupos ou com alguns falantes, estudar as realizações de uma variável ou a alternância de código, analisar os sentimentos linguísticos e a forma das línguas utilizadas, calcular a estatística de aparição de línguas num mercado ou descrever a sintaxe de uma língua, mas todas estas abordagens não constituem ciências separadas, dado que seu objeto é único e que, como já dissemos ao final do capítulo anterior, o objeto de estudo da linguística não é apenas a língua ou as línguas, mas a comunidade social sob seu aspecto linguístico (Calvet, 2002, p.142-143).

Segundo essa visão de Calvet (2002), não é mais possível fazer uma clara distinção entre sociolinguística e linguística, ou entre sociolinguística, sociologia da linguagem, abordagem micro e abordagem macro. Em vez disso, devemos considerar a análise dos

fenômenos linguísticos como um espectro contínuo. Este espectro vai das interações sociais mais amplas aos detalhes mais precisos da linguagem, incorporando tanto aspectos analógicos quanto digitais, quase como se usássemos uma lente de aumento para examinar cada nuance e relação dentro da língua.

Sendo assim, Labov (1972/2008) sintetiza o objeto da Sociolinguística como o estudo da língua falada em relação ao contexto social, partindo da comunidade linguística, entendida como o conjunto de indivíduos que, além de interagirem verbalmente, também compartilham um conjunto de normas relativas aos usos.

Labov (1972/2008) comprovou que os fatores sociais determinavam a mudança e a variação linguística, que a variação existe em todas as línguas humanas, sendo inerente ao sistema linguístico, podendo ocorrer na fala da comunidade/sociedade. Segundo Labov (1972/2008), a variação linguística é a existência de diferentes formas de dizer a mesma coisa dentro de uma língua, que são condicionadas por fatores sociais, geográficos, estilísticos e contextuais. Em outras palavras, os estudos Labovianos possibilitaram a existência da Sociolinguística, tendo como base os estudos linguísticos com a questão da heterogeneidade da língua, ou seja, partindo do pressuposto de que a língua é flexível, ela está em constante transformação, sofre mudanças e variação. Dessa forma, partindo desses pressupostos, conclui-se que os estudos sociolinguísticos investigam a forma como a língua está relacionada com a sociedade, a cultura, a história dos seus falantes; enfim a realidade social.

Tarallo (2005), seguindo a orientação de William Labov, também argumenta que essas variantes frequentemente coexistem tanto no mesmo período quanto no mesmo espaço. Assim, o autor (ibidem) sustenta que a língua falada é marcada pela diversidade e pela heterogeneidade.

Atualmente, é comum encontrar áreas de estudo sociolinguístico que se dividem em diferentes abordagens, como a Variacionista, a Interacional, as Atitudes Linguísticas e a Educacional. No contexto brasileiro, a abordagem Educacional, desenvolvida por Stella Maris Bortoni-Ricardo, é de extrema relevância, além de ser o foco principal desta análise, que será explorada mais detalhadamente no próximo segmento.

1.2 Sociolinguística Educacional: implicações no ensino de língua

Schmidt (2016, p. 78)² destaca que os Estudos Sociolinguísticos surgiram para explorar, descrever e, também, valorizar a diversidade linguística e social. Em contraste, os estruturalistas e gerativistas viam essa diversidade como caótica, defendendo a necessidade de uma estrutura fixa para que a língua funcione corretamente. Essa visão tradicional tende a excluir e estigmatizar as variações linguísticas que não seguem a norma padrão.

Diante disso, podemos observar que a Sociolinguística tem sido objeto de extensa pesquisa recentemente, e os resultados dessas pesquisas sugerem que os estudos sociolinguísticos contribuem de diversas maneiras para o ensino de línguas, dessa forma, a abordagem de Labov teve uma influência significativa no contexto educacional, ou seja, o impacto do trabalho de Labov na linguística é amplamente reconhecido, especialmente no Brasil.

Sendo uma das vertentes da Sociolinguística, no Brasil, é inaugurada por Stella Maris Bortoni-Ricardo³ no seu livro *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula* (2004)⁴, sendo essa a Sociolinguística Educacional que se desenvolve no contexto do ensino de línguas - pesquisas que retratam a nossa realidade linguística; por exemplo com a descrição do Português Brasileiro (PB).

² Em sua tese de doutorado intitulada 'Estudo do livro didático de língua alemã: abordagem sociocomunicativa e intercultural', Schmidt (2017) trouxe contribuições a respeito do uso de livros didáticos no ensino de língua estrangeira em contexto de formação de professores que, ao ser redimensionado para a língua materna, nos mostra que língua e sociedade andam lado a lado nos aspectos culturais e empíricos, resultando para um ensino-aprendizado entre professor e aluno com qualidade e respeito.

³ Stella Maris Bortoni-Ricardo é formada em Letras Português e Inglês pela Universidade Católica de Goiás (1968), tendo cursado o primeiro ano no Lake Erie College, em Ohio, USA; tem Mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília (1977) e Doutorado em Linguística pela Universidade de Lancaster (1983). Fez estágio de Pós-Doutorado na Universidade da Pensilvânia (1990). Foi bolsista Fulbright na Universidade do Texas em Austin (1978-9). É professora titular emérita de Linguística da UnB. Atualmente atua como Docente e Pesquisadora na Faculdade de Educação daquela Universidade e como orientadora no Doutorado em Linguística. Tem experiência na área de Sociolinguística, com ênfase em Educação e Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação em língua materna, letramento, alfabetização e etnografia de sala de aula. Autora de diversas obras pela Parábola Editorial. **Fonte:** <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/blogger/stellamaris>

⁴ Sinopse do livro: **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**, Stella Maris Bortoni-Ricardo, 2004. Como possibilitar aos alunos das classes sociais desfavorecidas o acesso à cultura letrada e, com isso, a chance de lutar pela cidadania com os mesmos instrumentos disponíveis para os falantes já pertencentes às camadas sociais privilegiadas? Como fazer para que a escola deixe de ser a reprodutora das desigualdades sociais e dos perversos preconceitos que elas suscitam? Como levar os professores, sobretudo do ensino fundamental e, mais ainda, das séries iniciais, a deixar de acreditar em algo que não existe (o "erro de português") para, no lugar dessa superstição infundada, passar a contemplar os fenômenos de variação e mudança linguísticas de modo mais consistente e cientificamente embasado? Stella Maris Bortoni-Ricardo, um dos nomes mais importantes da linguística no Brasil, oferece respostas a essas perguntas nesse livro dedicado aos professores do ensino fundamental e demais leitores que não têm formação específica em ciências da linguagem, mas se interessam pela premente questão da educação linguística. Aqui eles encontram os fundamentos teóricos e as aplicações práticas, na forma de atividades bem elaboradas, para transformar a educação em língua materna em um compromisso com a formação plena do cidadão e contra toda forma de exclusão social pela linguagem.

Configura-se uma das subáreas da Sociolinguística, tendo por foco “denominar todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 128).

Sendo assim, essa vertente educacional concentra-se especificamente na relação entre a linguagem e a educação, para Bortoni-Ricardo e Freitas (2009, p. 220) [...] essa vertente da Sociolinguística, envolve-se em temas consideravelmente mais amplos que se inserem no contexto social maior, [...]. E é para esse contexto que a escola deve preparar o indivíduo”, pois, ela surgiu como uma resposta à necessidade de entender como as variações linguísticas afetam o ensino e a aprendizagem, particularmente em contextos educacionais.

Em concordância com as pesquisas e teorias de Bortoni-Ricardo, Cyranka *et al.* (2014, p. 79) afirmam que:

Cabe à escola, isso sim, levar os alunos a ampliarem sua competência linguística, tornando-se capazes de transitar pelos contínuos chegando, quando lhes convier, a situarem-se na extremidade direita de cada um deles, para construírem expressões linguísticas próprias da fala urbana, monitorada, em eventos de letramento (Cyranka *et al.*, 2014, p. 79).

Uma dessas pesquisadoras, a autora Magda Soares, em seu livro *Linguagem e escola: uma perspectiva social*,⁵ contribuiu com a crítica em relação ao mito da *deficiência linguística*. Esse mito é uma ideologia da deficiência, privação ou carência que surgiu e desenvolveu nos Estados Unidos, na década de sessenta, por razões sociopolíticas e posteriormente passou para alguns países de regime capitalista, como o Brasil. Vejamos a sua definição:

A teoria da deficiência cultural afirma que as crianças das camadas populares chegam à escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades e aprendizagem: seu vocabulário é pobre - não sabem o nome de objetos comuns; usam frases incompletas, curtas, monossilábicas; sua sintaxe é confusa e inadequada à expressão do pensamento lógico; cometem "erros" de concordância, de regência, de

⁵ Sinopse do livro: **Linguagem e escola: uma perspectiva social**, de Magda Soares, 2017.

É razoável colocar crianças nas salas de aula sem que elas realmente aprendam? Nas últimas décadas, a quase totalidade das crianças brasileiras conquistou seu lugar nas salas de aula de ensino fundamental e o acesso à educação infantil e ao ensino médio vem crescendo. Mas isso está longe de ser suficiente, pois ainda testemunhamos o direito de aprender sendo negado: as crianças e os jovens estão na escola sem realmente estarem incluídos. As dificuldades na aquisição do saber estão em boa parte associadas a problemas de linguagem: é intransponível o conflito entre a linguagem de uma escola histórica e socialmente criada para atender às camadas privilegiadas e a linguagem das camadas populares. Esta continua sendo censurada e estigmatizada. Nesta obra, a professora Magda Soares – uma das mais importantes especialistas em alfabetização e letramento do nosso país – joga luz sobre as relações entre sociedade, escola e linguagem e nos mostra que uma escola justa com educação de qualidade para todos é possível.

pronúncia; comunicam-se muito mais através de recursos não-verbais que de recursos verbais. Em síntese: são crianças "deficitárias" linguisticamente. [...] A partir desse pressuposto, concluem que as deficiências linguísticas da criança desfavorecida são também cognitivas, porque a "pobreza" de sua linguagem, inadequada como veículo do pensamento lógico e formal, é obstáculo ao seu desenvolvimento cognitivo. Suas dificuldades de aprendizagem devem-se, assim, concomitantemente, a deficiências linguísticas e a deficiências cognitivas que daquelas decorrem. (Soares, 2000, p. 20,21).

Soares (1998/2000) explica a teoria da deficiência cultural. Segundo os partidários do “déficit linguístico” em crianças, ele é causado pela falta de estímulos verbais adequados no ambiente familiar, especialmente nas camadas sociais menos favorecidas economicamente. Nessas famílias, as interações verbais são escassas, quase nenhuma, além de desorganizadas, sem incentivos da expressão verbal, a reflexão ou a abstração, o que levou à criação de programas educacionais para compensar essas “falhas”.

Em contrapartida, as crianças de classes mais favorecidas vivem em ambientes ricos em estímulos verbais, sendo incentivadas a perguntar, responder e refletir. Essas interações de qualidade promovem um desenvolvimento linguístico e cognitivo robusto, permitindo que essas crianças tenham menos dificuldades de aprendizagem. Enquanto as crianças de famílias menos abastada sofrem esse “déficit linguístico”, responsável pelas dificuldades de aprendizagem na escola.

Segundo a pesquisadora, isso demonstra a falta de entendimento que especialistas de outras áreas têm sobre as ciências da linguagem, em especial sobre a Sociolinguística, Soares (2000/2002, p.38) afirma que “Essa ignorância repousa, sobretudo, na premissa de que pode haver línguas ou variedades linguísticas ‘superiores’ e ‘inferiores’, ‘melhores’ e ‘piores’”, além de ser inadmissível do ponto de vista sociolinguístico e antropológico.

Nessa mesma perspectiva da sociolinguística, Possenti (1984) de maneira sucinta discorre sobre a variação linguística:

Todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma. A variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de status ou de papel, essas diferenças se refletem na linguagem. Por isso, muitas vezes percebemos diferenças na fala de pessoas de classe diferente, de idade diferente, de sexo diferente, de etnia diferente, etc” (Possenti, 1984, p. 30 apud Geraldi, 2011).

Dessa maneira, Possenti (1984) explica que a variação linguística é um sintoma da diversidade social, pois revela variações de status e papéis dentro de qualquer sociedade, por essa razão é comum observar variações entre indivíduos de diferentes origens sociais em termos de sua linguagem, além de oferecer uma identidade social.

Pensando sobre isso, onde encaixar o papel da escola nisso tudo? Já que o falante/cidadão passa boa parte do início da vida estudando, sendo dois anos na Educação Infantil, nove anos no Ensino Fundamental e três anos no Ensino Médio, isso só na obrigatoriedade por lei do nosso País, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996, que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição, dentre outras.

Refletindo sobre esses pressupostos/apontamentos, nesta pesquisa necessariamente, o enfoque se volta aos conceitos que apresentam e conceituam a Sociolinguística Educacional, não excluindo as outras vertentes como Variacionista, Interacional, Atitudes Linguística, porém, neste caso, nos baseamos em uma linha da Sociolinguística específica em relação ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em sala de aula.

Bortoni-Ricardo (2014) explica sua preocupação quanto ao ensino da língua materna:

[...] Sociolinguística é uma ciência que nasceu preocupada com o desempenho escolar de crianças oriundas de grupos sociais ou étnicos de menor poder econômico e cultura predominantemente oral. Seu desenvolvimento foi pautado por dois princípios: o relativismo cultural e a heterogeneidade linguística inerente e sistemática. (Bortoni-Ricardo, 2014, p. 157).

Conforme a autora, as investigações fundamentadas na Sociolinguística Educacional mostram que é possível criar práticas de linguagem que auxiliem na inclusão de alunos de classes sociais menos favorecidas. Essas práticas buscam minimizar o desconforto desses alunos quanto ao uso da língua na escola, permitindo que participem plenamente das atividades sociais que habilitam diferentes habilidades linguísticas.

A partir dessa reflexão/explicação, a Sociolinguística Educacional propõe:

Com o intuito de propor uma outra forma de ensinar a Língua Portuguesa, trataremos de uma das subáreas da Sociolinguística denominada Sociolinguística Educacional. Esse âmbito de estudo inclina-se para a variação linguística que ocorre na LP e, por atuar sobre a realidade linguística daqueles que usam a língua considerando não somente os fatores internos à língua (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica), mas também os fatores externos à língua (sexo, etnia, faixa etária, nível de

escolaridade, classe social, região de origem, etc), percebemos que o conhecimento e estudo proveniente dessa corrente pode colaborar com a melhoria da qualidade do ensino da LP, uma vez que a função da Sociolinguística é identificar, reconhecer, analisar e aceitar as variações e mudanças como um fenômeno natural linguístico e, embora busque compreender os valores sociossimbólicos de cada variante, não dita os usos como “certo” ou “errado”, e sim mostra que tais fenômenos existem e também devem ser considerados no contexto escolar. (Aguiar; Barbosa, 2021, p. 72)

Desse modo, Aguiar e Barbosa (2021) sugerem que, para aplicar a Sociolinguística Educacional em sala de aula, o professor deve cultivar uma cultura de respeito e a acessibilidade das diversas formas linguísticas dos alunos, enquanto se concentra no estudo da linguagem que eles utilizam, tanto verbal quanto não verbal, isso não significa desconsiderar o português padrão, pois ele continua sendo uma forma de prestígio em nossa sociedade.

Por conta, do português padrão, ainda ser considerado uma forma de prestígio na sociedade, Bagno (2007) faz uma reflexão sobre o ensino da língua materna e preconceito linguístico:

Temos de fazer um grande esforço para não incorrer no erro milenar dos gramáticos tradicionalistas de estudar a língua como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas vivas que a falam. [...] O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo.... Também a gramática não é a língua. (Bagno, 2007, p. 9)

É sabido que a Sociolinguística Educacional, segundo Bortolozzo (2022), permite identificar as diversas realidades linguísticas existentes no contexto social, já que é no ambiente escolar que os indivíduos começam a experimentar a interação social de fato. Assim, ensinar valorizando produções textuais e verbais com variações não implica que essa deva ser uma norma, mas sim que é um processo que visa eliminar preconceitos linguísticos e agitados de forma reflexiva, com sensibilidade e atenção ao aluno.

Dessa maneira, podemos implantar, no contexto escolar, os seis princípios propostos (Quadro 1) para a implementação da Sociolinguística Educacional de Bortoni-Ricardo (2005, p. 130):

Quadro 1: Seis Princípios da Sociolinguística Educacional

PRINCÍPIOS DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL	
1	a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo todos falantes, mas em seus estilos formais, monitorados. É no campo da linguagem monitorada que as ações de planejamento linguístico têm influência. Assim, a Sociolinguística tem como objetivo oferecer ao aluno conhecimento e habilidade nas variedades orais e escritas de prestígio, para que ele tenha acesso a diferentes práticas da cultura letrada.
2	o objetivo da escola estudar as variações associadas à avaliação negativa pela sociedade não é inferiorizar o aluno que tem mais variantes em seus vernáculos, mas, sim, fazê-lo ter consciência dos valores sociais simbólicos de tais variantes.
3	inserção da variação sociolinguística na matriz social. O ensino das variedades de prestígio na escola não é necessariamente fonte de conflito, embora possa ser fonte de discriminação das crianças falantes de variedades populares. Para superar essa barreira, propõe-se que os professores desenvolvam uma pedagogia culturalmente sensível.
4	os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. Em lugar da dicotomia entre “português culto” e “português ruim”, institui-se na escola a dicotomia entre letramento e oralidade (Bortoni-Ricardo, 1995);
5	a descrição da variação na Sociolinguística Educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula. O ponto de partida da Sociolinguística Educacional não é a descrição da variação por si, mas sim a análise minuciosa do processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume.
6	o processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete. Nesse processo, é necessário que o professor não se limite a transmitir informações técnicas, que são produto da pesquisa acadêmica, mas que se estabeleça um efetivo diálogo com o professor por meio de pesquisa, que o enriqueça e o torne apto a promover uma autorreflexão e uma análise crítica de suas ações.

Fonte: Bortoni-Ricardo (2005, p. 130)

Para adotar essa abordagem educacional, é fundamental que o professor trabalhe em parceria com os alunos, estabelecendo uma relação menos hierárquica e promovendo interações claras e negociadas. O professor deve explicar as diferentes formas de uso da linguagem, ouvir e analisar as manifestações linguísticas dos alunos, destacando a variante de prestígio para mostrar que a língua é dinâmica e em constante transformação.

Além de aplicar os conceitos da Sociolinguística Educacional, é necessário adotar uma nova postura e transformar o ensino da Língua Portuguesa como língua materna, mudando os motivos, métodos e objetivos do ensino, superando o desafio com uma prática pedagógica inovadora.

Quando se trata de implementar essa teoria no ensino, especialmente no que se refere à abordagem da diversidade linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa no Brasil, Bagno (2007) aponta que há desafios significativos. Ele observa que, embora esses materiais mostrem uma intenção de combater o preconceito linguístico e valorizar a diversidade linguística, muitas vezes, carecem de um suporte teórico adequado para lidar eficazmente com essas questões.

Nesse sentido, Schmidt (2016, p.78) discorre que “os livros didáticos podem ser materiais de leitura e de consulta, assim como podem fornecer informações com as quais os professores e alunos trabalham para reelaborar o conhecimento em questão”.

Frente a isso, consideramos relevante o livro didático como instrumento pedagógico e de pesquisa, pois possibilita que se tenha um olhar mais criterioso deste compêndio, que é um dos principais subsídios da prática docente em sala de aula.

Garcia (2016), mencionando os estudos de Schmidt (2016, p.108) diz que, “esses materiais apresentam aos alunos e professores um saber sistematizado sobre variados temas e situações, sendo que ora privilegiam alguns e ora ignoram e silenciam outros”. Sendo assim, isso pode ser uma forma de alimentar o preconceito linguístico, conforme Bagno (2007) expõe:

[...] o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos. (Bagno, 2007, p. 13)

Dessa maneira, a linguagem e ensino devem caminhar juntos, ao passo que um precisa do outro para combater o preconceito linguístico, conforme Cyranka (2016) relata,

A Sociolinguística educacional propõe que se leve para as salas de aula a discussão sobre a variação linguística, orientando os alunos a reconhecerem as diferenças dialetais e, mais importante, a compreenderem que essas 32 diferenças são normais, legítimas e que devem ser consideradas na seleção de estruturas a serem utilizadas, a depender das condições de produção, isto é, das necessidades do leitor/escritor, falante/interlocutor, a partir do contexto em que se encontra [...]. (Cyranka, 2016, p. 169).

A autora explora a relevância dos estudos de Sociolinguística Educacional no ambiente escolar, especialmente no ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, por ser

um assunto de extrema relevância. Igualmente, os autores Faraco e Zilles (2015, p. 7) argumentam que “a variação linguística é uma realidade que, embora razoavelmente bem estudada pela Sociolinguística, pela Dialetologia e pela Linguística Histórica, provoca, ainda, reações sociais muito negativas”, pois, os autores ressaltam que a língua continua a ser um fator significativo de discriminação social, tanto no contexto escolar quanto em outros contextos sociais.

1.3 Estudos realizados na área da Sociolinguística Educacional

Neste tópico, destacamos uma amostra recente de dissertações e teses significativas no campo da Sociolinguística Educacional, publicadas a partir de 2020. Essas obras abordam a relação entre livros didáticos, práticas educacionais e variação linguística no Brasil.

A seleção foi realizada com base em consultas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e aos registros do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGL-Unemat). A escolha dessas pesquisas deve-se à sua relevância, originalidade e atualidade, as quais contribuirão para a fundamentação da nossa pesquisa atual.

Iniciamos destacando a tese de doutorado de Bortolozzo⁶ (2022), intitulada *A abordagem Sociolinguística na região sudoeste mato-grossense: um estudo sobre a Variação Linguística nos Documentos Oficiais, Livros Didáticos e Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa do Ensino Médio*”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e orientado pela Prof.^a Dr.^a Jocineide Macedo Karim.

Essa pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa Estudo de Processos de Variação e Mudança, sendo fundamentada na Sociolinguística Educacional, o arcabouço teórico defende a importância do ensino da variação linguística e é sustentado por estudos de diversos autores, como Alkmim (2001); Bagno (1999, 2002, 2003, 2007, 2009, 2013, 2015); Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2014); Calvet (2002); Faraco (2008, 2013, 2015); Lima

⁶ BORTOLOZZO, Rodrigues de Souza. **A Abordagem Sociolinguística na Região Sudoeste Matogrossense: Um Estudo sobre a Variação Linguística nos Documentos Oficiais, Livros Didáticos e Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa**. 2022. 182 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2022. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/PPGL/Tese_rodrigues_verso_final_com_Ficha_catologrica_-_13_12_2022.pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

(2014); Lucchesi (2015); Martins *et al* (2016); Mollica (2003); Tarallo (1985) e Labov (1972).

A tese de Bortolozzo (2022, p.18) teve como objetivo geral:

Analisar e compreender como ocorre a abordagem da Variação Linguística, no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, a partir das análises e estudos dos Documentos Oficiais norteadores de ensino, Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio e Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa utilizados na Pandemia da Covid-19 distribuídos pelo Governo do Estado em escolas públicas do Estado de Mato Grosso

Constituem-se objetivos específicos de Bortolozzo (2022), o que segue:

- i. Reconhecer como o tema da variação linguística ou outros aspectos sociolinguísticos são “expostos” nos documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, ou seja, em nível nacional: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s); em Nível Estadual, o Documento para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (DRC-MT); e o Projeto Político Pedagógico (PPP);
- ii. Investigar o tratamento dado à diversidade linguística no processo de ensino aprendizagem nos livros didáticos de Língua Portuguesa de nível médio indicados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD);
- iii. Avaliar qual o tratamento dado à diversidade linguística no processo de ensino aprendizagem nos cadernos pedagógicos de Língua Portuguesa de nível médio distribuídos pelo Governo do Estado de Mato Grosso às Escolas Públicas Estaduais;
- iv. Examinar se há ou não uma relação entre os livros didáticos e cadernos pedagógicos utilizados e as orientações teórico-metodológicas apresentadas pelos Documentos Oficiais norteadores de ensino. (Bortolozzo, 2022, p. 18)

A metodologia utilizada por Bortolozzo (2022) foi descritiva e qualitativa, englobando a análise de três corpora: Documentos Oficiais (como BNCC, PCN’s, DRC-MT e PPP), Livros Didáticos de Língua Portuguesa (PNLD 2016) e Cadernos Pedagógicos.

Segundo Bortolozzo (2022), resultados revelam que os documentos analisados, como a DRC/MT, demonstram uma abordagem inadequada da variação linguística, revelando uma falta de adaptação às particularidades regionais de Mato Grosso. A pesquisa sobre Livros Didáticos mostra que, embora haja alguma menção à variação linguística, o tratamento é superficial, com atividades e conteúdos centrados na norma padrão e pouco desenvolvimento das variações regionais.

Da mesma forma, os Cadernos Pedagógicos falham em abordar de maneira significativa a variação linguística, focando predominantemente em conteúdos normativos e desconsiderando a relevância do contexto regional. A conclusão da tese ressalta a urgência de revisar e atualizar tanto os documentos oficiais quanto os materiais didáticos para refletir de forma mais abrangente a diversidade linguística e atender melhor às especificidades regionais.

Outra pesquisa encontrada foi a dissertação de autoria de Lira (2022)⁷, intitulada *Um Estudo Sociolinguístico em uma Escola do Mato Grosso a partir de Produções Textuais e Metodologias de Ensino*, defendida ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), orientada pela Prof.^a Dr.^a Cristiane Schmidt, o estudo está inserido na Linha de Pesquisa Estudo de Processos de Variação e Mudança. O estudo pauta-se nos pressupostos da Sociolinguística Educacional, com fundamentos teóricos de autores como Stella Maris Bortoni-Ricardo, Magda Soares, Marcos Bagno e Carlos Alberto Faraco.

O objetivo geral do trabalho de Lira (2022, p.18) consistiu em:

Analisar metodologias utilizadas por professores, como também produções textuais de alunos de duas turmas do Ensino Médio na disciplina de Língua Portuguesa da Escola Estadual “13 de Maio” na cidade de Porto Esperidião- MT, com foco no tratamento das marcas de oralidade presentes nesses textos escritos.

Com base nessa temática, os objetivos específicos estabelecidos por Lira (2022) foram:

- ✓ Constatar quais aspectos são encontrados com maior frequência nos textos dos alunos do 1º ano do Ensino Médio.
- ✓ Compreender quais palavras apresentam variação com maior frequência nos níveis: diafásico, diastrático e diatópico em textos produzidos pelos alunos.
- ✓ Identificar, mediante entrevista direcionada aos professores, o tratamento para com as marcas de oralidade em turmas do ensino médio.
- ✓ Analisar as variedades linguísticas e culturais da Região Centro-Oeste com base no contexto investigado. (Lira, 2022, p.19)

⁷ LIRA, Fabiana da Silva. **Um estudo sociolinguístico em uma escola do Mato Grosso a partir de produções textuais e metodologias de ensino**. 2022. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2022. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/PPGL/Tese_rodrigues_verso_final_com_Ficha_catologrfica_-13_12_2022.pdf. Acesso em: 18 jul. 2024.

A abordagem metodológica de pesquisa utilizada pelo autor (*Ibidem*) foi qualitativa e dividida em várias etapas, sendo que a pesquisa inclui a análise de produções textuais de onze alunos de duas turmas do Ensino Médio e entrevistas semiestruturadas com duas professoras de Língua Portuguesa.

Dessa forma, Lira (2022), conclui na sua pesquisa que os textos analisados revelam a presença de 22 variações linguísticas e a influência da oralidade na escrita. As entrevistas indicam que, apesar da presença de variações linguísticas, as professoras tentam integrar essas variações de maneira eficaz nas suas metodologias de ensino, utilizando tecnologia e recursos didáticos variados. No entanto, a falta de conhecimento aprofundado em Sociolinguística Educacional pode levar a equívocos sobre a língua e a sua aplicação no ensino. A pesquisa também sugere que o conhecimento das teorias sociolinguísticas poderia beneficiar a prática pedagógica.

Ainda citamos a dissertação de autoria de Zwirtes (2020)⁸ intitulada *A Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise à Luz da Sociolinguística Educacional*, desenvolvida na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, trabalho orientado pela professora Dr.^a Maridelma Laperuta-Martins.

Polyana Zwirtes (2020, p.16) teve como objetivo principal de estudo:

avaliar o Componente Curricular de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 para verificar se as práticas de linguagem estão alinhadas com os princípios da Sociolinguística Educacional e, se sim, como essa articulação ocorre.

Baseando-se nesses princípios, os objetivos específicos estabelecidos por Zwirtes (2020) foram:

- Contextualizar a trajetória do processo de construção da Base Nacional Comum Curricular.
- Traçar o percurso de diferentes estudos sobre currículo na educação brasileira, e os fundamentos da Pedagogia das Competências.
- Realizar um retrospecto do ensino de Língua Portuguesa, como língua materna no Brasil, e da Sociolinguística Educacional como

⁸ ZWIRTES, Polyana. **A Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise à Luz da Sociolinguística Educacional**. Dissertação de Mestrado, UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5089/5/Polyana_Zwirtes_2020.pdf. Acesso em: 19 jul. 2024.

fundamentação teórico-metodológica, bem como seus princípios norteadores para a prática educativa.

- Verificar à luz da Sociolinguística Educacional como o currículo dos anos finais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular articula a diversidade de práticas de linguagem (Zwirtes, 2022, p. 16).

A perspectiva teórica em que Zwirtes (2020) se fundamenta é a Sociolinguística Educacional, “que analisa a língua em relação aos sujeitos reais e suas transformações sociais e culturais”. Como metodologia realiza uma análise crítica do Componente Curricular da BNCC, com base em autores como Alves (2000, 2014), Bortoni-Ricardo (2005), e outros. A pesquisa está estruturada em três eixos: contextualização da BNCC, análise de teorias curriculares e avaliação do ensino de Língua Portuguesa à luz da Sociolinguística Educacional.

A análise da pesquisadora Zwirtes (2020) demonstrou que, embora, a BNCC inclua alguns elementos da Sociolinguística Educacional de maneira superficial, seu foco principal está em atender às demandas do mercado e aos exames de larga escala, em vez de promover uma educação realmente inclusiva e transformadora.

O currículo não abrange adequadamente os princípios da Sociolinguística, apresentando lacunas na abordagem da diversidade linguística e na superação de estigmas associados à variação linguística. As conclusões indicam a necessidade de uma maior conscientização e revisão das práticas pedagógicas para alinhar o ensino com os princípios da Sociolinguística Educacional.

Outro trabalho encontrado foi a Dissertação de Freitas (2023)⁹, intitulada *Avaliações docentes acerca da variável objeto direto de terceira pessoa do singular: contribuições da sociolinguística educacional*, apresentada na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI), orientada pela prof.^a Dr.^a Marília Silva Vieira.

Freitas (2023, p.21) tinha como objetivo geral:

⁹ FREITAS, Rosely Lopes de. **Avaliações docentes acerca da variável objeto direto de terceira pessoa do singular: contribuições da sociolinguística educacional**. Goiás – GO: Universidade Estadual de Goiás (UEG), Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI), 2023. Disponível em:

https://www.bdttd.ueg.br/bitstream/tede/1393/2/DISSERTACAO_ROSELY_LOPES_DE_FREITAS.pdf.

Acesso em: 20 jul. 2024..

compreender as influências das percepções linguísticas de professores de LP sobre o fenômeno morfossintático objeto direto de terceira pessoa no processo de avaliações dos textos dos alunos, de modo a incorporar propostas de atividades com essa variável pela ótica da Sociolinguística Educacional”.

Para atingir esse propósito, Freitas (2023) definiu quatro objetivos específicos:

- (i) entender as concepções dos professores a respeito de alguns termos relativos ao ensino de LP, como língua, gramática, norma linguística e variação linguística;
- (ii) depreender as percepções dos docentes acerca da variável objeto direto de terceira pessoa em diferentes contextos de fala e escrita;
- (iii) verificar as correções dos docentes acerca da variável objeto direto de terceira pessoa em um conto;
- (iv) desenvolver propostas de atividades a fim de auxiliar/incentivar docentes de LP na produção de exercícios que propicie aos alunos a reflexão acerca da variável em diferentes perspectivas. (Freitas, 2023, p.21-22)

A abordagem teórica utilizada por Freitas (2023) baseia-se na Sociolinguística Variacionista (Labov, 2008), Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004), e em pesquisas sobre crenças e atitudes linguísticas (Lambert; Lambert, 1972; Moreno Fernández, 1998; Silva, 2008). A análise considerou a variável objeto direto de terceira pessoa a partir de diferentes contextos linguísticos (Cyrino, 1994; Duarte, 1986; Averbug, 2003). O percurso metodológico contou com a participação de 10 professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio, que responderam a um questionário e corrigiram um conto focado na variável linguística objeto direto de terceira pessoa. O questionário foi dividido em três partes: depoimentos sobre atuação docente, opiniões sobre termos gerais do ensino de LP, e avaliação das variantes da variável em diferentes contextos.

Para Freitas (2023), a pesquisa mostrou que as percepções dos professores influenciam significativamente o processo de correção dos textos dos alunos. A maioria dos docentes mostrou preferência pelo CA e aversão ao PL, refletindo suas crenças e atitudes linguísticas nas correções propostas. O estudo destaca a importância de incorporar a Sociolinguística Variacionista na prática pedagógica para promover uma compreensão mais crítica e menos preconceituosa da variação linguística. Além disso, Freitas (2023) enfatiza a necessidade de pesquisas futuras que explorem a aplicação prática dos princípios da Sociolinguística no ensino, incluindo a formação de professores e a integração de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a variabilidade linguística.

O último trabalho é a Tese de Rossi (2024) intitulada *Variação Linguística no Material Estruturado Do Ensino Médio Em Mato Grosso*, apresentada na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística (PPGL), orientada pela Prof.^a Dr.^a Jocineide Macedo Karim.

Esta tese, parte da linha de pesquisa “Estudo de Processos de Variação e Mudança” e tem como tema central a investigação dos fundamentos teóricos da variação linguística e as metodologias propostas nos cadernos de Língua Portuguesa da rede estadual de Mato Grosso.

O objetivo principal foi analisar a articulação das habilidades de variação e heterogeneidade linguística nas atividades do 1º ano do Ensino Médio, além de verificar a relação entre essas habilidades e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento de Referência Curricular (DRC-MT). A pesquisa também busca identificar como a variação linguística é abordada no material impresso disponibilizado aos alunos após a pandemia, em 2021.

A metodologia utilizada é a análise documental qualitativa, que inclui seleção, coleta, análise e interpretação dos dados presentes no material estruturado sobre variação linguística. A fundamentação teórica é sustentada pela Sociolinguística Educacional, com ênfase em autores como Bortoni-Ricardo e Bagno, que contribuem para a compreensão das variedades linguísticas em uso no Brasil.

Os resultados apontam para a necessidade de formação continuada em Sociolinguística para os professores de Língua Portuguesa, visando valorizar as variações linguísticas já conhecidas pelos alunos e possibilitar o aprendizado de outras variantes em diferentes contextos comunicativos.

A pesquisa concluiu que a prática pedagógica deve considerar as comunidades linguísticas dos alunos e as expressões identitárias manifestadas nas interações em sala de aula, promovendo uma educação inclusiva que reconheça a diversidade linguística e cultural presente na sociedade. Além disso, enfatiza a importância do conhecimento teórico dos docentes para garantir um ensino que respeite e valorize essa diversidade.

Além das três dissertações de Lira (2022), intitulada “Um Estudo Sociolinguístico em uma Escola do Mato Grosso a partir de Produções Textuais e Metodologias de Ensino”, Freitas (2023) intitulada “Avaliações Docentes Acerca da Variável Objeto Direto de 3ª Terceira Pessoa do Singular: Contribuições da Sociolinguística Educacional” e Zwirtes

(2020) intitulada “A Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise à Luz da Sociolinguística Educacional” e duas teses discutidas, sendo de Bortolozzo (2022), intitulada “A Abordagem Sociolinguística na Região Sudoeste Matogrossense: Um Estudo sobre a Variação Linguística nos Documentos Oficiais, Livros Didáticos e Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa do Ensino Médio” e Rossi (2024) intitulada “Variação Linguística no Material Estruturado do Ensino Médio em Mato Grosso” foram analisadas outras pesquisas relevantes, embora não estejam detalhadas neste texto para evitar uma leitura excessivamente cansativa.

As análises das obras mencionadas foram realizadas com o intuito de situar o leitor no campo da teoria Sociolinguística, especialmente, no contexto educacional. Este enfoque visa apresentar os objetivos e resultados dessas pesquisas, evidenciando como a Sociolinguística pode contribuir para o aprimoramento do ensino de línguas nas escolas.

Ao oferecer uma visão geral sobre essas investigações, busca-se facilitar a compreensão das potencialidades da teoria Sociolinguística para a prática pedagógica, destacando sua relevância para o desenvolvimento de métodos de ensino mais eficazes e sensíveis às diversidades linguísticas presentes no ambiente escolar.

A integração dos conceitos e fundamentos da Sociolinguística com as implicações educacionais e os estudos realizados na área proporciona um panorama abrangente da importância da diversidade linguística no ensino. A compreensão das variações linguísticas e a valorização dessas diferenças são cruciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos.

Este panorama dos estudos recentes da Sociolinguística Educacional pode oferecer uma base teórica e prática para promover um ensino mais inclusivo, enriquecendo a formação dos educadores e a experiência de aprendizagem dos estudantes.

CAPÍTULO II

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo da pesquisa, exploramos as interconexões entre as concepções de língua, a legislação educacional e os materiais didáticos, com foco no ensino de Língua Portuguesa.

A primeira seção aborda as concepções de língua e práticas de linguagem, enfatizando sua importância para uma educação inclusiva e reflexiva. As concepções de língua e as práticas de linguagem são fundamentais para a pesquisa, pois moldam a abordagem do ensino de Língua Portuguesa nas salas de aula. Compreender a língua como um fenômeno social e dinâmico destaca a importância de valorizar a diversidade linguística dos alunos, contribuindo para uma educação inclusiva que respeita suas identidades culturais. Além disso, enfatizar práticas de linguagem que incentivem a participação ativa dos estudantes permite que a pesquisa explore métodos pedagógicos que promovam o desenvolvimento de habilidades linguísticas e sociais, alinhando-se assim aos objetivos de formação integral.

A segunda analisa os documentos norteadores, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT), que orientam a prática pedagógica. A legislação educacional, representada pela BNCC e pelo DRC de Mato Grosso, é essencial para a pesquisa, pois fornece diretrizes que orientam a prática pedagógica. A BNCC assegura um padrão de qualidade e equidade educacional, possibilitando a análise das adaptações curriculares necessárias em diferentes contextos. O DRC de Mato Grosso, ao integrar especificidades regionais, enriquece a investigação sobre como as escolas podem contextualizar seus currículos, garantindo que a educação atenda às necessidades locais e promovendo um ambiente de aprendizado que respeite as singularidades dos alunos.

A BNCC é um elemento central para a pesquisa, pois estabelece um marco regulatório que garante a formação de currículos inclusivos e equitativos em todo o Brasil. Sua importância reside na promoção de uma educação que atenda a todos os alunos, independentemente de suas origens, e na ênfase em habilidades socioemocionais. Ao compreender a aplicação da BNCC no ensino de Língua Portuguesa, a pesquisa pode identificar práticas pedagógicas que minimizam desigualdades educacionais, contribuindo para o alcance dos objetivos propostos.

O DRC-MT é relevante para a pesquisa, pois oferece uma perspectiva local sobre a implementação da BNCC, integrando diretrizes nacionais às especificidades regionais do estado. Ao analisar o DRC-MT, a pesquisa pode examinar como as escolas adaptam o currículo às necessidades da comunidade, promovendo uma educação que valoriza a cultura local. Essa abordagem contextualizada é crucial para os objetivos da pesquisa, pois evidencia a importância de práticas pedagógicas que respeitem e atendam às diversidades dos alunos.

Por fim, a terceira seção examina o papel do material didático, especialmente os livros, no processo de ensino-aprendizagem, destacando sua relevância para a formação de currículos contextualizados e de qualidade. O material de ensino de Língua Portuguesa, especialmente os livros didáticos, desempenha um papel central na pesquisa, pois influencia a qualidade do ensino e a relação dos alunos com a linguagem. A escolha crítica desses materiais permite identificar se eles atendem às necessidades educacionais e refletem a diversidade cultural do Brasil. Além disso, a análise do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e das práticas de seleção em Mato Grosso contribui para discutir como os livros didáticos podem perpetuar ou desafiar desigualdades educacionais, alinhando-se aos objetivos da pesquisa de promover uma educação de qualidade e inclusiva.

2.1 Concepções de Língua e Práticas de Linguagem

A comunicação humana foi mudando significativamente ao longo do tempo, trazendo mudanças importantes para a sociedade, especialmente no ensino da língua materna nas escolas. Essas transformações conhecidas como "concepções de linguagem", são concepções que envolvem elementos como sujeito, leitura, texto, linguagem e análise linguística.

A importância dessas concepções no processo de ensino-aprendizagem tem sido discutida por vários autores, por exemplo: Fuza *et al*, (2011); Koch (2000), Geraldi (2005), dentre outros. Historicamente, há três modos diferentes de se conceber a linguagem, sendo elas: "(i) linguagem como expressão do pensamento, (ii) instrumento de comunicação e (iii) linguagem como forma ou processo de interação", segundo FUZA *et al* (2011).

As concepções serão apresentadas separadas para melhor compreensão de como eram vistos os papéis dos agentes que fazem parte da comunicação humana.

(i) Linguagem como Expressão do Pensamento

Segundo Perfeito (2005 *apud* Fuza *et al*, 2011), essa concepção originou a primeira gramática ocidental, feita por Dionísio de Trácia no século II a.C., estabelecendo noções de certo e errado baseadas na norma padrão culta, sem admitir variações linguísticas, tendo rompimento efetivo apenas no início do século XX, com Saussure. Silva e Cox (2002) *apud* Fuza *et al* (2011) sugerem que a linguagem é um produto acabado, precedido por um desenvolvimento intelectual.

Posto isto, é importante dizer que essa visão é ultrapassada, ela reduz o fenômeno linguístico a um ato puramente racional e “a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (Travaglia, 1997, p. 21).

(ii) Linguagem como Instrumento de Comunicação

Travaglia (1996, p. 22 *apud* Fuza *et al*, 2011) a considera como um código com diversos signos que se combinam entre si, para haver transmissão de informação, precisa de um emissor, que passa uma mensagem codificada, ou seja, conjunto de signos que possui significado, e um receptor, que a decodifica, compreendendo esses significados, ou seja, entende-se que, se os falantes não estiverem sob um mesmo código, a comunicação não ocorreria.

Para que a comunicação ocorra, é necessário haver pelo menos duas pessoas envolvidas. No entanto, essa perspectiva limita a linguagem a um sistema de códigos obrigatório, negligenciando o conteúdo, a significação e os elementos extralinguísticos. Segundo Aguiar e Barbosa (2021), Ferdinand de Saussure, pioneiro do Estruturalismo, e Noam Chomsky, criador da Gramática Transformacional, basearam seus estudos nessa visão, considerando a língua como um sistema homogêneo e abstrato. Ambos se concentraram no funcionamento da língua em um momento específico, analisando sua estrutura e configuração, sem se preocupar com suas mudanças ao longo do tempo. De acordo com Chomsky:

[...] a competência consiste no conhecimento que o falante tem de um conjunto de regras que lhe permite produzir e compreender um número infinito de sentenças, reconhecendo aquelas que são bem formadas, de acordo com o sistema de regras da língua (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 71).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), todos os falantes nativos de português, independentemente de sua posição no contínuo de urbanização ou do grau de monitoração estilística ao realizar uma tarefa comunicativa, produzem sentenças “bem formadas” conforme as regras do sistema linguístico que internalizaram, mesmo que algumas sentenças não pertençam à variante de prestígio, elas são consideradas bem formadas.

Em resposta à dicotomia proposta por Chomsky, muitos linguistas a tomaram como objeto de estudo, resultando em várias críticas e reconsiderações. Dell Hymes, um sociolinguista, em 1966, destacou-se ao observar que o conceito de competência linguística de Chomsky não abordava a variação linguística. Assim, Aguiar e Barbosa (2021) discorrem que Dell Hymes propôs um novo conceito de competência comunicativa.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 73), refletindo sobre a competência comunicativa, assevera que, quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura. São essas normas que lhe dizem quando e como monitorar seu estilo. Essa noção de competência comunicativa é fundamental quando pensamos a linguagem em seu papel interacional.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 73), a competência comunicativa não se limita a criar sentenças corretas; ela envolve também o uso de normas culturais que orientam o falante sobre quando e como ajustar seu estilo de comunicação. Essa noção é crucial para compreender a linguagem em seu papel interacional.

(iii) Linguagem como Processo de Interação

A terceira concepção de linguagem, denominada como linguagem como forma de interação, traz diversas mudanças em comparação às abordagens anteriores. Segundo Fuza *et al.* (2011), esta perspectiva, desenvolvida no círculo de Bakhtin, foca na interação como o principal meio de comunicação, facilitando a troca de informações e a construção de conhecimento entre as pessoas.

Diferente das visões anteriores, que eram individualistas e consideravam a linguagem apenas como uma expressão intelectual, esta abordagem vê a linguagem como um fenômeno social. O ambiente em que o indivíduo está inserido influencia diretamente a troca de mensagens, conhecidas como "enunciados", com as influências vindo do meio social para o indivíduo.

Outra mudança significativa é o papel do sujeito. De acordo com Fuza *et al.* (2011), o sujeito agora é visto como um agente social ativo, capaz de trocar experiências e

conhecimentos, e de ser crítico em relação às informações recebidas, em vez de ser um mero receptor passivo. Fuza *et al.* (2011) apoiam essa visão com as pesquisas de Geraldi (1984), que destacam a utilização da linguagem pelo indivíduo.

Não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo. Ela reconhece um sujeito que é ativo em sua produção linguística, que realiza um trabalho constante com a linguagem dos textos orais e escritos. (Fuza *et al.*, 2011, p.490)

A partir dessas mudanças de papéis, Fuza *et al.* (2011) também comenta que o ensino e a aprendizagem mudaram seu foco. O ensino da língua passou a ser visto como um elemento principal para a interação social. Isso inclui o desenvolvimento do pensar e refletir do aluno sobre o que é demonstrado. Não se trata apenas de ensinar a gramática normativa com suas regras imutáveis. Deve-se abordar o conteúdo de forma contextualizada, permitindo que o aluno construa seu conhecimento e compreenda a língua, em vez de simplesmente decorá-la.

De acordo com Geraldi (1999), essas três concepções correspondem a três correntes de estudos linguísticos, sendo elas: “a gramática tradicional; o estruturalismo e o transformacionalismo; a linguística da enunciação”. O autor ainda complementa que a terceira concepção de linguagem “implica uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (Geraldi, 1999, p. 34), ou seja, é considerado o seu contexto social, dentro de sala de aula.

Entretanto, segundo Aguiar; Barbosa (2021), nas salas de aula, frequentemente, encontramos atividades que ainda seguem abordagens estruturalistas da linguagem, focando em métodos mecânicos e desconectados da realidade para o ensino da linguagem.

2.2 Legislação Educacional: Documentos Norteadores

Para uma escola funcionar de maneira eficaz, é essencial possuir um conjunto de documentos que organizem e orientem todas as suas atividades. Sem esses documentos seria complicado planejar e definir os objetivos e propostas educacionais para o ano letivo. Portanto, os Documentos Norteadores de Ensino são fundamentais para a estruturação adequada do trabalho escolar.

A implementação dos Documentos Oficiais de Ensino no Brasil trouxe uma contribuição significativa à educação, estabelecendo diretrizes teórico-metodológicas para diversas etapas de ensino. Esses documentos regulamentam e orientam as atividades escolares, assegurando que todas as práticas estejam alinhadas com os direitos educacionais.

Na análise desses documentos, especialmente no ensino de Língua Portuguesa, foram considerados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular (DRC/MT), com foco em como a variação linguística e outros aspectos sociolinguísticos são abordados. Dessa forma iremos relatar brevemente o percurso desses documentos até a DRC-MT, seguindo a linha temporal.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, estabeleceu no Artigo 210 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), determinando a definição de conteúdo mínimos para o ensino fundamental. Vejamos na íntegra:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Brasil, 1988)

Esta medida visava garantir uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, tanto nacionais quanto regionais. Adicionalmente, o ensino religioso, de caráter facultativo, foi integrado aos horários regulares das escolas públicas de ensino fundamental, enquanto o ensino nesta etapa é ministrado em língua portuguesa, permitindo também o uso de línguas maternas e métodos de aprendizado específicos para as comunidades indígenas.

Há um tempo depois foi criada uma legislação específica para Educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, promulgada em 1996, previa a Base Nacional Comum para a Educação Básica através do Artigo 26. Sendo ele:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996)

Entre 1997 e 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram desenvolvidos e publicados em dez volumes, orientando o ensino fundamental do 1º ao 5º ano, depois do 6º ao 9º ano e posteriormente para o ensino médio. Esses documentos foram fundamentais para orientar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, especialmente, no desenvolvimento dos currículos, no entanto eles só servem para orientar, como podemos observar a seguir:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais configuram uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência dos estados e municípios, à diversidade política e cultural das múltiplas regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (Brasil, 1998, p. 50)

Como podemos analisar, os parâmetros oferecem orientações e asseguram diretrizes para melhorar o ensino, compartilhando conhecimentos e apoiando educadores em todo o Brasil. Flexíveis, permitem adaptação local nos currículos e programas educacionais, essenciais para transformar a educação em diferentes contextos regionais, dessa forma não é um modelo curricular “homogêneo e impositivo”.

Assim como todo documento normativo, os parâmetros possuem objetivos; e dentro deles podemos ver o assunto abordado sobre a variação linguística, vejamos:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (Brasil, 1998, p. 7)

Além de constar nos objetivos, tem um subtítulo dentro da apresentação da área de Língua Portuguesa específico sobre este tema intitulado “Implicações da questão da variação linguística para a prática pedagógica”, observamos um recorte deste texto:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam

os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. (Brasil, 1998, p. 29)

Isso posto, podemos concluir que de 1998 já se pensava no ensino dessa variação que temos no Brasil, mas como é um documento apenas de referência e reflexão, ele não é obrigatório e nem se tinha um conteúdo padrão mínimo, obrigatório, por exemplo, em que um discente do estado do Amazonas e o do Rio Grande do Sul, deveriam ter as mesmas aprendizagens essenciais, desenvolver as mesmas habilidades, por este motivo foi desenvolvida a BNCC, uma vez que, já estava previsto na Constituição de 1988.

2.2.1 Base Nacional Comum Curricular

A discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi amplamente debatida em eventos como a Conferência Nacional de Educação (CONAE) em março de 2010, reforçando a importância da BNCC como parte integrante do Plano Nacional de Educação. A segunda Conferência Nacional pela Educação em novembro de 2014 contribuiu significativamente para as propostas e reflexões sobre a educação brasileira, fortalecendo o processo de mobilização em favor da BNCC.

O I Seminário Interinstitucional realizado em junho de 2015 foi um marco importante na elaboração da BNCC, reunindo especialistas e assessores para definir os rumos do documento. Após um processo de consulta pública e revisão, a BNCC foi homologada pelo ministro da Educação em dezembro de 2017, seguida pela apresentação da resolução pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para orientar sua implementação. Desde então, educadores têm se dedicado à implementação e adaptação contínua da BNCC para atender às demandas educacionais do país.

A BNCC é um documento que tem como objetivo promover um ensino mais justo, democrático e inclusivo, ao definir as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica, com base no “Pacto Interfederativo e a implementação BNCC da Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade.

Sendo assim são os 03 (três) princípios, que esse documento defende “[...] a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BNCC, 2018, p. 15) e também “Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um

claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BNCC, 2018, p. 15).

Esse documento é fundamental para orientar professores, alunos e a sociedade sobre as competências que os estudantes devem adquirir desde a educação infantil até o ensino médio. Embora se baseie nos PCNs e DCNs, a BNCC se destaca por especificar com clareza os objetivos de aprendizagem para cada etapa educacional. Nesse sentido:

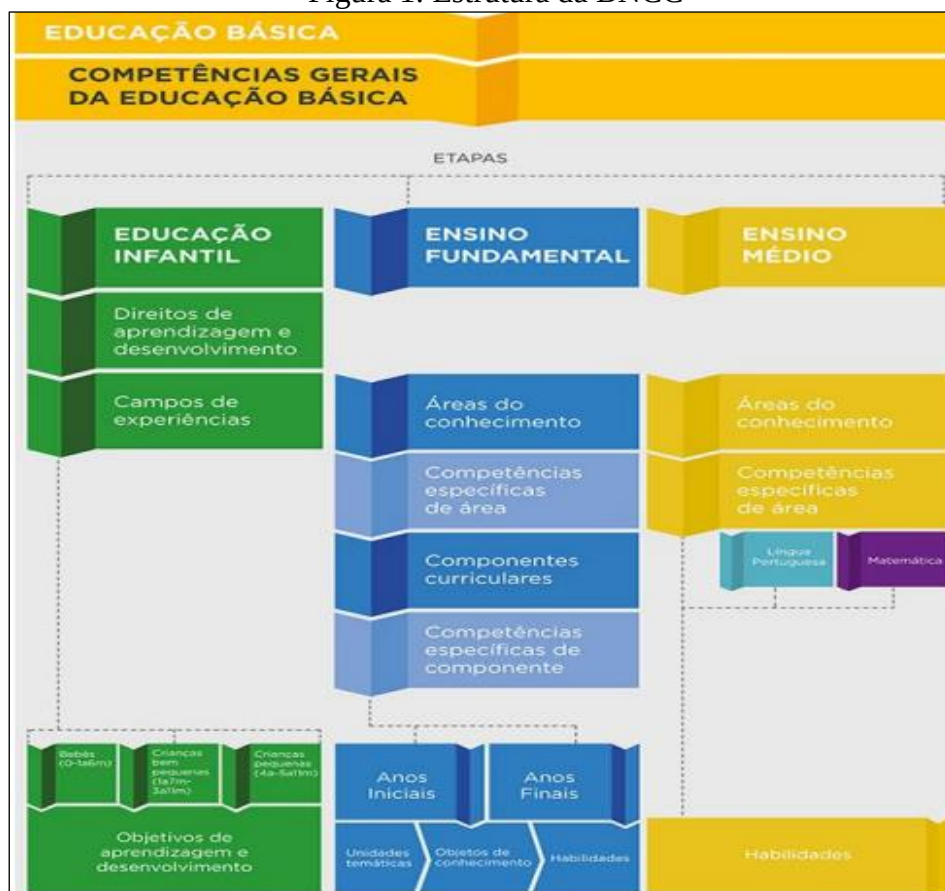
[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três 64 esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BNCC, 2017, p. 8)

Neste caso, a BNCC será a base para desenvolver os currículos das redes e sistemas de ensino em todo o Brasil, estabelecendo as competências e habilidades que os alunos precisam adquirir durante sua trajetória escolar. Dessa forma, a BNCC é organizada de modo a definir claramente essas expectativas para cada etapa de ensino. Portanto, o texto foi organizado da maneira a seguir:

- Textos introdutórios (geral, por etapa e por área);
- Competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica;
- Competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares;
- Direitos de Aprendizagem ou Habilidades relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica — da Educação Infantil ao Ensino Médio (BNCC, 2020, on-line).

É crucial enfatizar que, segundo a BNCC (2018, p. 9), competências gerais da Educação Básica, mencionadas na Figura 1, estão intimamente relacionadas e são aplicadas no método educativo das três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Figura 1: Estrutura da BNCC



Fonte: BNCC (2017, p. 24)

Essas competências desempenham um papel fundamental na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, conforme definido pela legislação educacional.

Veja no Quadro 2, como são delineadas as competências gerais para a educação básica:

Quadro 2: Competências Gerais para uma Educação Básica

1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

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

Fonte: BNCC, 2018, p. 08-10

Posto isto, a BNCC é um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais necessárias ao longo das várias etapas e modalidades da Educação Básica.

Assim, está disposto em sua apresentação: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BNCC, 2017, p. 7).

Diferentemente dos PCNs, que serviam como orientações sem caráter obrigatório, a BNCC tornou-se mandatória para todas as instituições escolares brasileiras, com prazo de implementação até o final de 2019. Enquanto os PCNs direcionaram o corpo docente adaptando-se às particularidades locais, a BNCC define não apenas o que deve ser ensinado.

Contudo, essa legislação não prescreve como ensinar, priorizando uma abordagem clara e compreensível das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos em cada fase educacional, respeitando as particularidades locais. Assim, a BNCC não substitui os PCNs, mas os complementa de forma mais abrangente e aprimorada, assegurando que os objetivos educacionais sejam alcançados integralmente.

Dessa maneira, conforme a BNCC de 2017, são fundamentais no processo de formação educacional do aluno os princípios de igualdade, diversidade e equidade. Segundo a BNCC (2017):

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BNCC, 2017, p. 15)

Neste estudo mais aprofundado, concentramos nossa análise na aplicação da BNCC ao Ensino Fundamental II, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa. Considerando que serão discutidas e examinadas as questões relacionadas à língua, linguagem e variação linguística, isto é, será analisada a importância que o documento atribui à variação linguística e como são trabalhadas no Material Didático do Estado de Mato Grosso.

O Ensino Fundamental é composto por 05 (cinco) áreas de conhecimento, sendo: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Além disso, cada área possui suas Competências Específicas que são válidas/bases tanto para as habilidades do Ensino Fundamental I ou II e cada componente dentro dessas áreas possuem suas Competências Específicas. Como mencionado acima, o nosso foco é na área de Linguagens, no componente de Língua Portuguesa.

Veja a seguir primeiro como são delineadas as Competências Específicas:

Quadro 3: Competências Específicas da Área de Linguagens

1	Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2	Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação
4	Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5	Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: (BNCC, 2018)

Isto posto, notamos que as competências específicas para o Ensino Fundamental da Área de Linguagens destacam compreender as linguagens como construções dinâmicas e culturais essenciais para o homem, que desempenham um papel importante nos significados e identidades sociais.

Ao explorar práticas linguísticas, artísticas, corporais e digitais, os estudantes ampliam sua participação na sociedade, promovendo assim uma comunidade mais inclusiva e justa, sem preconceitos. Observamos que a variação linguística é prevista e assegurada nas competências específicas (01 e 05), sendo assim, há habilidades dentro da área de Língua Portuguesa que contemplem esse tema tão relevante para nossa sociedade.

Segundo a BNCC:

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o

conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. Ação social significa desenvolver nos estudantes uma postura autônoma e investigativa, em que sejam capazes de refletir e desenvolver pensamento crítico (BRASIL, 2018, p. 82).

Desse modo, notamos que a BNCC (2018) explica que aprender Língua Portuguesa envolve duas partes importantes: a prática de usar a língua em atividades como ler, ouvir e escrever textos, e a reflexão sobre essas experiências.

Ou seja, além de usar a língua, os alunos devem analisar como ela funciona, aprendendo sobre regras gramaticais e outros elementos da comunicação, como imagens e sons. Ao mesmo tempo, ela também procura destacar a importância de respeitar a **diversidade linguística** do Brasil, utilizando diferentes tipos de textos para ensinar. O foco é ajudar os alunos a desenvolverem uma postura crítica e autônoma, para que saibam usar a língua de forma consciente e ativa no mundo.

Agora, para ficar mais claro, o Quadro 4 traz quais são as Competências Específicas do componente de Língua Portuguesa:

Quadro 4: Competências Específicas do componente de Língua Portuguesa.

1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4	Compreender o fenômeno da 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.
6	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: BNCC, 2018

O Quadro 4 destaca competências que vão além do domínio da língua, promovendo o respeito à diversidade linguística, o uso crítico da linguagem e a participação ativa na vida social. Conforme essas competências específicas, a língua é entendida como fenômeno variável, heterogêneo, cultural e histórico (Competência Específica 1), e, para tanto, incentiva a leitura e produção de textos, propõe a análise crítica de discursos, além de incentivar o uso de tecnologias digitais. A formação estética e literária também é contemplada, promovendo o senso estético e a valorização da arte e literatura como formas de transformação pessoal e social.

Na Competência 4, a ênfase está na compreensão da variação linguística e na promoção de uma atitude respeitosa diante das diferentes variedades da língua, rejeitando preconceitos linguísticos. Esse ponto é crucial, pois reconhece que a língua não é homogênea, mas sim um fenômeno dinâmico e plural, marcado por variações regionais, sociais e culturais.

O respeito às diferenças linguísticas é fundamental para combater discriminações e promover uma convivência mais inclusiva, reconhecendo que todos os falares têm valor dentro de seus contextos, sem que um seja superior ao outro.

2.2.2 Documento de Referência Curricular de Mato Grosso

Após a implementação da BNCC, cada estado desenvolveu seu Documento de Referência Curricular (DRC). Este documento, baseado nas competências e habilidades delineadas pela BNCC, visa garantir que todos os alunos da Educação Básica adquiram as

aprendizagens essenciais. Cada estado também adicionou elementos específicos e características regionais importantes para o crescimento dos alunos.

Com a utilização do DRC, as escolas públicas estaduais e outras instituições de ensino que adotarem esses documentos irão ajustar seus Projetos Pedagógicos para alinhar as aprendizagens à Base Nacional Comum Curricular.

No âmbito da pesquisa realizada, no estado de Mato Grosso, foram identificados cinco Documentos de Referência Curricular (DRC-MT), a saber:

- Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Concepções para a Educação Básica;
- Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Educação Infantil;
- Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Fundamental Anos Iniciais;
- Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Fundamental Anos Finais
- Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Médio.

Portanto, neste estudo sobre a abordagem educacional no Ensino Fundamental Anos Finais, investigamos o Documento de Referência Curricular para o Ensino Fundamental Anos Finais em Mato Grosso. Para exemplificar, destacamos o princípio pelo qual foi desenvolvido. Na apresentação, é mencionado:

A elaboração do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, parte do princípio de que a continuidade da Educação Básica na última etapa do Ensino Fundamental precisa estar atenta aos pontos direcionadores à organização dos currículos no território brasileiro, preconizados pela Base Comum Curricular (BNCC), entre eles, Desenvolvimento Integral, Aprendizagem Ativa e a Progressão de Aprendizagem (DRC, 2018, p. 5).

Sendo assim, esse documento se organiza em quatro partes:

- Parte I: Apresenta a área de linguagem e seus componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Arte e Educação Física.
- Parte II: Apresenta a área de Ciências da Natureza com o seu processo de ensino no tempo/espço escola, assumindo o discurso científico que envolve conhecimentos relacionados com o ensino de Física, Química e Biologia.
- Parte III: Apresenta a área de Matemática como uma construção social, que faz parte da história da humanidade, dando ênfase aos

aspectos da Educação Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

- Parte IV: Apresenta a área de Ciências Humanas e seus componentes curriculares: História, Geografia e Ensino Religioso. (DRC, 2018, p. 10)

Nota-se na leitura da BNCC que foi ampliado seu enfoque educacional ao priorizar o "direito de aprender" de todos os alunos, não apenas garantindo acesso e permanência na escola, mas também assegurando que suas necessidades de aprendizado sejam atendidas para promover um desenvolvimento integral.

É urgente oferecer educação de qualidade em todas as escolas, reconhecendo e valorizando aqueles que buscam educação para avançar em suas trajetórias acadêmicas e melhorar suas oportunidades de inserção no mercado de trabalho e na sociedade em geral.

A elaboração do Documento de Referência Curricular para o estado contou com a colaboração de uma equipe diversificada, composta por profissionais da educação e colaboradores de diversas instituições, garantindo a integração de experiências locais no currículo da Educação Básica em Mato Grosso, assegurando/priorizando assim o "direito de aprender" como é posto na BNCC.

Prosseguindo na exploração da relevância do ensino da variação linguística no componente curricular de Língua Portuguesa, é afirmado dentro da Área de Linguagens que:

[...] O desenvolvimento do ser humano se relaciona ao seu processo de socialização. Ao interagir em diferentes campos de atividades humanas, torna-se possível conhecer, reconhecer e empregar diferentes formas de manifestação da linguagem, constituindo espaços para que os alunos vivenciem práticas diferentes, discutindo-as de forma crítica e com autonomia. DRC (2018, p. 12).

Portanto, o Documento Referencial Curricular para Mato Grosso com base na BNCC orienta as escolas pertencentes a essa etapa escolar, que o ensino de línguas não é só normas/regras, pois a língua é viva, portanto, ela se modifica, além de também ter necessidades que são específicas do estado de Mato Grosso, de maneira que atenda sua necessidade/peculiaridades, promovendo uma educação inclusiva, como podemos ver a seguir:

[...] vale lembrar que este documento, elaborado em Língua Portuguesa, só terá sentido para quem conseguir lê-lo e compreendê-lo em suas múltiplas linguagens e formas de letramento. Nosso papel é dar mais que o acesso a norma padrão, é mostrar suas facetas no uso cotidiano e propiciar seu uso

nas práticas de linguagem. [...] Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa amplia e consolida a compreensão das práticas de linguagem, como descritas nas competências gerais do componente curricular, que por sua vez estão atreladas às competências gerais da BNCC. (DRC, 2018, P. 17, 18)

Desse modo, ao garantir um conjunto comum de conhecimentos e habilidades para todos os alunos, o documento pretende minimizar as disparidades educacionais no estado. Ele também enfatiza o papel interligado da BNCC, dos Projetos Políticos-Pedagógicos e dos Planos de Aula, que juntos asseguram a realização das aprendizagens essenciais. Essas decisões curriculares são fundamentais para transformar as diretrizes em práticas educacionais concretas, assegurando uma educação básica inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

2.3 Material de Ensino de Língua Portuguesa

Pensando sobre o livro/material didático como um dos principais suportes didáticos, Coracini e Cavallari (2016, p. 11) afirmam que desde a Antiguidade greco-latina há uma preocupação com o ensino e com algo que se poderia denominar livro didático, e o interesse persiste até hoje, com diferenças definidas por cada momento histórico-social.

Além disso, esse material se consolidou como ferramenta de trabalho no processo pedagógico e divide o espaço de autoria/autoridade do conhecimento com o professor. Essa autoria/autoridade necessita ser pensada, pois ao professor cabe a responsabilidade de manejar o livro didático, ressignificar e complementar o que for necessário para adequação do material à sua realidade de sala de aula e objetivos.

Além disso, Coracini e Cavallari (2016) conceituam e ponderam que:

[...] o LD ou o material didático em geral tem por objetivo ensinar um dado conteúdo. No caso das línguas, importa dar conta do modo como ela se organiza tanto do ponto de vista fonético quanto morfológico e sintático, atendendo às quatro competências tradicionalmente conhecidas: falar, compreender, ler e escrever [...]. (Coracini e Cavallari, 2016, p. 13)

Podemos perceber então que o seu objetivo com base no que foi exposto é somente dirigir-se ao outro, sem uma reflexão ao que está posto. Além disso, as autoras também ressaltam que seus estudos sobre o Livro didático não têm como pretensão desqualificar os materiais analisados e muito menos banir o uso do livro didático em sala de aula, e sim

mostrar os efeitos de sentidos das suas materialidades verbais ou não verbais, possibilitando uma relação menos ingênua com a linguagem posta neles, sendo assim também o nosso intuito ao analisar esses materiais, pois, de acordo com Coracini e Cavallari (2016, p. 15),

O fato de o LD ser representado como um material que apenas representa e prioriza o conteúdo a ser estudado e não, necessariamente, aspectos sociais e ideológicos, o torna um mecanismo poderoso e produtivo, no sentido de produzir um saber-poder, justamente porque o usuário do LD não se dá conta disso (Coracini; Cavallari, 2016, p. 15).

Dessa forma, essa reflexão convoca os docentes a efetuarem uma leitura criteriosa do material didático que for trabalhar no âmbito escolar. Porque a escolha dos materiais didáticos é fundamental para o êxito educacional, destacando a importância de uma avaliação criteriosa por parte dos educadores e gestores escolares.

Bortolozzo (2022) comenta que este processo deve considerar as particularidades locais, as características específicas de cada instituição e as necessidades individuais dos alunos, garantindo que os recursos selecionados sejam apropriados.

Assim, essas discussões fazem refletir sobre a trajetória do livro didático no Brasil, pois o país é rico em diversidade cultural, conseqüentemente, acaba refletindo na língua também e no seu ambiente escolar.

De acordo com Bittencourt (1993), o início do uso dos livros didáticos no país passou por duas fases, sendo a primeira marcada por livros estrangeiros, principalmente franceses e alemães e a segunda “produção de obras nacionais, atreladas às transformações ocorridas na sociedade brasileira no final do século XIX, como o crescimento da rede escolar, urbanização, imigração, esfacelamento do trabalho escravo e modernização tecnológica da imprensa” (Bittencourt, 1993, p. 20).

Ainda refletindo sobre o percurso do livro didático até os dias de hoje, Zacheu; Castro (2015) explicam que durante o período imperial até a Primeira República, os livros didáticos no Brasil desempenharam um papel crucial na promoção do sentimento nacionalista, destacando figuras heroicas e omitindo aspectos menos gloriosos da história nacional.

No século XX, Zacheu; Castro (2015) dizem que com a implementação de legislações e instituições regulatórias específicas, esses livros passaram a refletir a ideologia oficial, difundindo valores como ordem e cidadania e sendo utilizados como instrumentos de controle social nas escolas.

E já no século XXI, Zacheu; Castro (2015) ressaltam que com a democratização do acesso à educação, houve um avanço na participação das escolas na escolha dos materiais didáticos, priorizando a qualidade, embora ainda persistam desafios relacionados à relevância dos conteúdos para a realidade social dos alunos. Portanto, além de facilitar o processo de aprendizagem, os livros didáticos têm sido instrumentalizados para transmitir ideologias, o que ressalta a importância de uma constante reflexão sobre seu uso e função dentro dos diversos contextos educacionais e sociais.

Dessa forma, Zacheu; Castro (2015) comentam que:

Os livros didáticos foram utilizados em diferentes momentos da história do Brasil como instrumentos de reprodução ideológica das classes dominantes. Transmitem valores ligados a esses grupos, constituindo uma mercadoria bastante lucrativa e que ainda hoje representa os interesses de determinados segmentos da sociedade. Atualmente, apesar de serem escolhidos pelos professores de maneira democrática, muitas vezes não contemplam a realidade social das diversas escolas existentes nesse Brasil continental (Zacheu; Castro, 2015, p. 2).

Podemos afirmar, por meio dessa citação de Zacheu e Castro (2015) que o livro didático é um material que pode carregar grande poder ideológico e político, como é destacado que, ao longo da história do Brasil, os livros didáticos foram frequentemente utilizados para tal função, disseminando as ideologias das classes dominantes, incorporando seus valores e interesses. Sendo assim, mesmo com a atual seleção democrática realizada pelos professores, esses materiais, muitas vezes, não conseguem refletir a diversidade social e cultural presente nas inúmeras escolas do país.

De acordo com Bagno (2013):

Os livros didáticos constituem, em muitos ambientes escolares, sobretudo no universo do ensino público brasileiro, a principal, quando não única, ferramenta para o processo de letramento não só dos alunos e, muitas vezes, de suas famílias, como também dos próprios docentes. (Bagno, 2013, p. 7).

Sendo assim, embora não sejam os únicos recursos disponíveis de ensino, os livros didáticos, especialmente no contexto do ensino público no Brasil, onde, frequentemente, são a principal ou única ferramenta para o processo do ensino-aprendizagem não apenas dos alunos, mas também de suas famílias e até mesmo dos próprios professores. Por isso,

Bortolozzo (2022, p. 101) ressalta “a importância de ter programas para tal desenvolvimento, neste sentido, de apoio, construção, triagem, etc., do livro didático”.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), em conjunto com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tem como principal finalidade a compra e distribuição de livros didáticos para escolas públicas de todo o Brasil. O PNLD assegura que os livros distribuídos sejam apropriados para cada nível de ensino, através de uma seleção rigorosa que começa na inscrição das editoras.

Iniciado em 1937 com um nome diferente, foi oficializado como PNLD em 1985, conforme o Decreto nº 91.542. Desde então, o PNLD ampliou seu escopo, passando a não só distribuir, mas também a selecionar materiais didáticos com base em critérios metodológicos e educacionais rigorosos. Este processo envolve uma análise detalhada realizada por especialistas, garantindo que os materiais sejam eficazes e adequados para atender às necessidades educacionais específicas de cada disciplina.

Apesar de toda a rigorosidade do PNLD para aprovação de livros didáticos, segundo o Jornal Folha de São Paulo¹⁰ e o Jornal de Brasília¹¹ o estado de Mato Grosso, em 2021, deixou parcialmente, utilizado apenas para aquisição de livros literários: “estado implantou uma parceria com a Fundação Getúlio Vargas para implantar o chamado Sistema Estruturado de Ensino, que consiste em materiais didáticos pedagógicos impresso e digital para estudantes da rede pública.”, com o conteúdo programático será regionalizado, seguindo os padrões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT)¹² e com o intuito de colocar o “estado entre as cinco melhores do país até 2032”. Portanto, o material a ser analisado não faz parte do Guia dos Aprovados pelo PNLD.

O material a ser analisado nesta pesquisa está brevemente apresentado no capítulo III “Percurso Metodológico”, na seção “4.3 Apresentação do Contexto e Dados” e mais

¹⁰ FOLHA DE S.PAULO. **Mato Grosso não usa livro didático comprado pelo MEC, assim como decidiu Tarcísio.** Folha de S.Paulo, São Paulo, 10 ago. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/08/mato-grosso-nao-usa-livro-didatico-comprado-pelo-mec-assim-como-deciduiu-tarcisio.shtml>. Acesso em: 14 jul. 2024.

¹¹ Jornal de Brasília. **Mato Grosso não usa livro didático comprado pelo MEC, assim como decidiu Tarcísio.** Jornal de Brasília, Brasília, 27 jun. 2023. Disponível em: <https://jornaldebrasilia.com.br/noticias/brasil/mato-grosso-nao-usa-livro-didatico-comprado-pelo-mec-assim-como-deciduiu-tarcisio/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

¹² Disponível em: <https://www.pge.mt.gov.br/web/mt/w/18517377-escolas-estaduais-contarao-com-material-didatico-estruturado-para-reforçar-qualidade-do-ensino-em-mt>. Acesso em: 14 jul. 2024,

detalhadamente no capítulo IV “Discussão Analítica” na seção 5.2 “Resultados Preliminares”.

Em suma, esta pesquisa destaca a importância das concepções de língua, da legislação educacional e dos materiais didáticos no ensino de Língua Portuguesa. A compreensão das práticas de linguagem e os documentos norteadores, como a BNCC e o DRC-MT são fundamentais para promover uma educação inclusiva e de qualidade.

Além disso, o papel dos materiais didáticos, especialmente os livros, é crucial para garantir que as experiências de aprendizagem sejam contextualizadas e eficazes, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos nas escolas de Mato Grosso.

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS: BREVE PANORAMA DO MATO GROSSO

Na primeira seção deste capítulo apresentamos a pesquisa documental, em que se discute os conceitos de pesquisa bibliográfica e documental, suas diferenças e como esses métodos se aplicam na coleta e análise de dados. Abordamos sobre a importância da pesquisa bibliográfica no estudo de fontes científicas, enquanto a pesquisa documental lida com materiais que ainda não receberam tratamento acadêmico. Também foi enfatizado o papel da abordagem qualitativa/interpretativa, centrando-se na compreensão subjetiva de fenômenos sociais.

Na segunda seção, apresentamos um breve panorama sobre a história do estado de Mato Grosso, abordando a história e características geográficas e econômicas do Estado, fornecendo um contexto importante para entender sua relevância nacional, antes de explorar aspectos mais específicos, como a realidade linguística e educacional da região.

3.1 Pesquisa Documental

Esta pesquisa se constitui essencialmente pela linguagem urbana, faz-se necessário um conjunto de conhecimento científico e metodológico, de diálogos entre diferentes áreas de conhecimento como a linguística, sociolinguística, léxico etc.

Visto que, a pesquisa, de acordo com Lakatos e Marconi (2003): “é um procedimento formal com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constituindo caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 155).

Portanto, ela é um procedimento reflexivo sistemático e crítico, possuindo métodos e técnicas que Lakatos (2003) afirma estar diretamente ligado ao problema a ser estudado, ou seja, eles devem se adequar ao que vai ser estudado. Além disso, as autoras consideram que as técnicas são:

Consideradas como um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência, são, também, a habilidade para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos. Correspondem, portanto, à parte prática de coleta de dados. Apresentam duas grandes divisões:

documentação indireta, abrangendo a pesquisa documental e a bibliográfica e documentação direta. (Lakatos; Marconi, 2003, p. 222)

Assim, neste estudo, lançamos mão de análise documental e bibliográfica, dentro da abordagem qualitativa/interpretativa, buscando a compreensão e análise de documentos, citados anteriormente, muitos autores usam a pesquisa documental e bibliográfica como sinônimos, porém possuem diferenças, sendo apresentadas por Oliveira, (2007 *apud* Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009, p. 69), como:

Oliveira (2007) faz uma importante distinção entre essas modalidades de pesquisa. Para essa autora a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Como característica diferenciadora ela pontua que é um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (p. 69). Argumenta que a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar aos pesquisadores e pesquisadoras o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo: “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico” (p. 69). Ela se posiciona sobre a pesquisa documental: “a documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (Oliveira, 2007 *apud* Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009, p. 69).

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica, como explica Fonseca (2002, p. 32), “[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos como livros, artigos científicos e páginas de web sites”. Em outras palavras, são atividades que permitem ao pesquisador coletar dados que serão utilizados como base para desenvolver a análise proposta. Já a análise documental de acordo com Junior *et al* (2021):

[...] pode ser desenvolvida a partir de várias fontes, de diferentes documentos, não somente o texto escrito, uma vez que excluindo livros e matérias já com tratamento analítico, é ampla a definição do que se entende por documentos incluindo-se dentre eles, leis, fotos, vídeos, jornais, etc. [...] Além disso, a proposta metodológica pode ser utilizada tanto como método qualitativo, quanto quantitativo e tem como preocupação buscar informações concretas nos diversos documentos selecionados como corpus da pesquisa. (Junior *et al*, p. 37, 2021)

Pensando sobre a abordagem qualitativa/interpretativa que iremos utilizar também nesta pesquisa, Gil (1999) afirma que:

[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. [...] a pesquisa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. (Gil, 1999, p. 32).

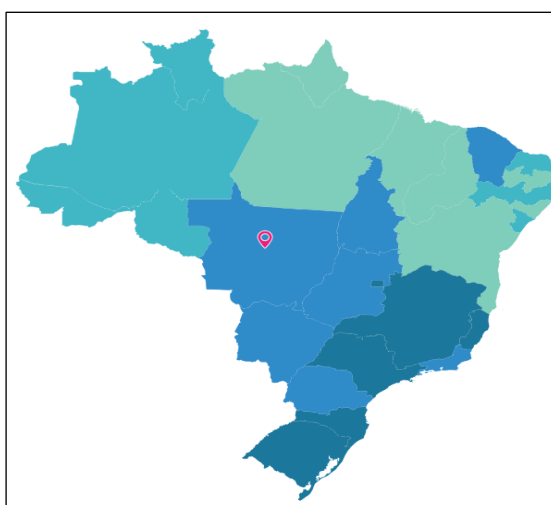
Essa abordagem destaca os aspectos subjetivos ao estudar fenômenos sociais, examinando não apenas a aparência, mas também suas essências. Ele visa compreender suas origens, interconexões e mudanças, além de antecipar possíveis efeitos.

Dessa forma, Junior *et al* (2021) ressalta que, a Análise Documental, sob uma abordagem qualitativa, é um procedimento que aplica técnicas específicas para entender e interpretar diferentes tipos de documentos, conduzido por um processo meticuloso de seleção, coleta, análise e interpretação dos dados.

3.2 Um breve panorama sobre a História do Estado de Mato Grosso

Antes de iniciarmos qualquer discussão sobre o estado de Mato Grosso, observamos sua localização geográfica no mapa do Brasil, como mostrado na Figura 2:

Figura 2: Localização do Estado de Mato Grosso no Mapa do Brasil¹³



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Panorama Mato Grosso.**

¹³ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/panorama>. Acesso em: 15 jul. 2024.

Observando sua localização, vamos conhecer um pouco sobre o Estado de Mato Grosso:

[...] Mato Grosso é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Está localizado na região Centro-Oeste. Tem a porção norte de seu território ocupada pela Amazônia Legal, sendo o sul do estado pertencente ao CentroSul do Brasil. Extensas planícies e amplos planaltos dominam a área, sendo que a maior parte destes (cerca de 74%) se encontra abaixo dos seiscentos metros de altitude. Juruena, Teles Pires, Xingu, Araguaia, Paraguai, Rio Guaporé, Piqueri, São Lourenço, das Mortes, Rio Vermelho e Cuiabá são os rios principais. Tem como limites os estados do Amazonas, Pará (norte); Tocantins, Goiás (Leste); Mato Grosso do Sul (Sul); Rondônia e a Bolívia (oeste), país vizinho. Ocupa uma área equivalente à da Venezuela e não muito menor do que a vizinha Bolívia. Mato Grosso está organizado em 22 microrregiões e cinco mesorregiões, dividindo-se em 141 municípios, sendo os mais populosos e importantes: a Capital Cuiabá, Várzea Grande, Rondonópolis, Sinop, Tangará da Serra, Barra do Garças e Cáceres. (Mato Grosso, 2022).

A Figura 3 mostra essa realidade, do estado na sua população e extensão territorial:

Figura 3: População do Estado de Mato Grosso¹⁴



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Panorama Mato Grosso**

Dessa maneira, Mato Grosso, com sua vasta extensão territorial, desempenha um papel significativo no Brasil, tanto em termos de diversidade geográfica quanto populacional. A posição do estado, no Centro-Oeste, é o terceiro maior estado do Brasil, possuindo 141 municípios, ressaltando sua importância econômica e cultural, com Cuiabá

¹⁴ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/panorama>. Acesso em: 15 jul. 2024.

como um centro administrativo e populacional vital. Localizado na região Centro Oeste do Brasil, o estado está dentro das autodeclaração por cor ou raça do IBGE¹⁵, segundo o censo de 2022, 37,0% se autodeclara branca, 9,2% preta, 52,4% parda e 1,0% indígena.

Observando o panorama do estado de Mato Grosso, não podemos deixar de falar de algumas características como sua realidade social e econômica. Segundo a Associação Matogrossense dos Municípios¹⁶, o “PIB de Mato Grosso cresceu três vezes mais que o do país em 2023”, ou seja, é um estado considerado rico e está em constante desenvolvimento e crescimento econômico.

De acordo com a redação da notícia, o governador Mauro Mendes destacou que a consolidação fiscal e a implementação de políticas de gestão financeira mais rigorosas, desde 2019, resultaram em um desenvolvimento econômico significativo, a partir de 2021. Desde o início da gestão, mudanças na política fiscal do estado foram promovidas para alcançar este crescimento.

O estado do Mato Grosso se consolidou como um dos estados que mais crescem no país, refletindo os investimentos em segurança jurídica, qualidade de vida e um ambiente próspero para a população, produtores e empresas, conforme destacou o governador.

Ainda, na notícia, é exposto que “o relatório do Banco do Brasil revelou, com base no monitoramento de indicadores econômicos estaduais, que o bom desempenho do estado foi impulsionado, principalmente pela produção agrícola, que aumentou o PIB agropecuário estadual em 23,4% no ano passado”.

Também, Mato Grosso é conhecido por sua capacidade em produção agrícola e seu compromisso com a preservação ambiental. Obteve uma marca histórica em 2023 com uma safra expressiva. Na safra 2022/2023, o estado produziu mais de 45,3 milhões de toneladas de soja e 52,3 milhões de toneladas de milho. Adicionalmente, Mato Grosso lidera na criação de gado, com um rebanho que supera 34,1 milhões de cabeças, conforme dados do Instituto de Defesa Agropecuária de Mato Grosso (Indea)¹⁷.

Além de seu desempenho agrícola, o estado também tem mostrado avanços notáveis nos setores industrial e de serviços. Em 2023, o PIB da indústria em Mato Grosso cresceu

¹⁵ Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 27 out. 2024.

¹⁶ Disponível em: <https://www.amm.org.br/Noticias/Pib-de-mato-grosso-cresceu-tres-vezes-mais-que-o-do-pais-em-2023-53073/#:~:text=O%20levantamento%20tamb%C3%A9m%20apontou%20Mato,%2C6%25%20no%20ano%20passado>. Acesso em: 19 jul. 2024.

¹⁷ Disponível em: <https://www.indea.mt.gov.br/-/com-novo-recorde-mt-se-mant%C3%A9m-na-lideran%C3%A7a-com-o-maior-rebanho-bovino-do-pa%C3%ADs>. Acesso em: 19 jul. 2024.

6%, o que representa o maior aumento no país e é três vezes superior ao crescimento nacional de 1,6%. No setor de serviços, o PIB do estado subiu 7,2%, sendo a segunda maior alta do Brasil, atrás apenas de Tocantins, que registrou um aumento de 9,2%.

Na segunda característica marcante, abordamos sobre a realidade linguística e educacional deste estado tão rico em diversas áreas, como podemos ver acima, mas antes iremos realizar uma breve recordação sobre o seu percurso histórico.

A Língua Portuguesa é considerada oficial no Brasil, porém foi posta por meio de imposição desde a colonização portuguesa, passando assim por diversos processos, segundo Eduardo Guimarães (2005), foram quatro períodos.

O primeiro período, segundo Guimarães (2005), inicia em 1532 até a saída dos holandeses, em 1654. Nessa época o Português coexistia com outras línguas:

Nesse período o português convive, no território que é hoje o Brasil, com as línguas indígenas, com as línguas gerais e com o holandês, esta última a língua de um país europeu e também colonizador. As línguas gerais eram línguas tupi faladas pela maioria da população. Eram as línguas do contato entre índios de diferentes tribos, entre índios e portugueses e seus descendentes, assim como entre portugueses e seus descendentes. A língua geral era assim uma língua franca. O português, como língua oficial do Estado português, era a língua empregada em documentos oficiais e praticada por aqueles que estavam ligados à administração da colônia (Guimarães, 2005, p.24).

Guimarães (2005) aponta que o segundo período, que vai da saída dos holandeses até a chegada da família real em 1808, vê o português emergir como a língua predominante. A política portuguesa começou a reduzir o uso das línguas gerais, e o contato com línguas africanas se intensificou. Guimarães (2005) observa que “o império português agiu diretamente para impedir o uso da língua geral nas escolas” (p. 24), fortalecendo o domínio do português.

Podemos notar essa ‘proibição’ no **Diretório de 1758: Proibição Oficial do Uso da Língua Geral**, pelo Marquês de Pombal, Secretário de Estado do Rei José I, no contexto da expulsão dos jesuítas, em que determinou o ensino do português nas missões, criticando fortemente a utilização da língua geral, vejamos:

Para desterrar este pernicioso abuso será um dos principais cuidados dos diretores estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum que os meninos e meninas que pertencem às escolas e todos aqueles índios que forem capazes de

instrução nessas matérias usem a língua própria das suas nações, ou da chamada geral, mas unicamente a portuguesa, na forma que sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora não observaram, com total ruína espiritual e temporal do Estado (s/d)¹⁸.

O terceiro período começa com a chegada da família real em 1808 e vai até 1826. Este período, segundo Guimarães (2005), é marcado pelo fortalecimento do português como língua nacional, impulsionado pela criação da imprensa e da Biblioteca Nacional. Segundo Guimarães (2005), “Dom João VI criou a imprensa no Brasil e fundou a Biblioteca Nacional, mudando o quadro da vida cultural brasileira” (p. 24).

A partir de 1826, o quarto período é caracterizado pela consolidação do português como língua nacional. Guimarães (2005) elucida que houve esforços para transformar o português em uma língua brasileira distinta e a imigração trouxe novas línguas ao país. Guimarães (2005) afirma que “a questão da língua portuguesa no Brasil se põe agora como uma forma de transformá-la em língua do colonizador em língua da nação brasileira” (p. 5).

A análise dos diferentes períodos no artigo de Guimarães (2005)¹⁹ na íntegra oferece *insights* sobre como fatores políticos, sociais e culturais influenciaram a predominância do português, mas refletindo no que foi explicitado neste estudo, as complexas interações entre línguas e culturas no Brasil, podemos notar através dessa evolução, que o português se tornou não apenas a língua oficial, mas também um componente central da identidade nacional brasileira.

No entanto, a colonização de Mato Grosso se iniciou pela riqueza de pedras preciosas, foram descobertas as Lavras do Sutil, uma das maiores minas de ouro do país, isso em 1722. De acordo com Corrêa Filho (1994):

A febre do ouro se espalhava mais rápido que rastilho de pólvora e mesmo com a dificuldade das longas jornadas permeadas pela fome, pestes e silvícolas indomados copiosos grupos de homens rudes e destemidos se dirigiam para a promessa de vida nova, segundo o cronista local. O ouro de Cuiabá enlouquecia (Corrêa Filho, 1994, p. 201).

¹⁸

Disponível

em:

<https://tupi.fflch.usp.br/sites/tupi.fflch.usp.br/files/O%20DIRET%C3%93RIO%20DE%201758%20-%20PROIBI%C3%87%C3%83O%20OFICIAL%20DO%20USO%20DA%20L%C3%8DNGUA%20GERAL.pdf>. Acesso em: 18 out. 2024.

¹⁹ Guimarães, R. Português: Língua oficial e nacional do Brasil. **Ciência & Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 15-22, abr./jun. 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a15v57n2.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

Tolotti (2023) observa que a corrida do ouro foi um fator decisivo para a colonização de Mato Grosso, atraindo diversos grupos migratórios, apesar das dificuldades enfrentadas. Esses grupos trouxeram uma rica diversidade cultural e linguística, incluindo bandeirantes paulistas, indígenas adaptados, além de migrantes e mestiços de Minas Gerais, Bahia e Maranhão, e diferentes variedades crioulas da região canavieira. A influência do espanhol castelhano também foi notável na fronteira com o Paraguai e a Bolívia, evidenciando o impacto das rotas comerciais e das interações transfronteiriças.

Além disso, Tolotti (2023) destaca o papel crucial dos negros desde o início da colonização em Cuiabá. As expedições fluviais que chegavam à cidade frequentemente incluíam escravos, alguns já aclimatados nas áreas costeiras e outros recém-chegados da África. Inicialmente, esses escravos eram empregados nas minas de ouro, mas com o tempo foram realocados para as plantações de cana-de-açúcar. Sua presença e contribuição foram fundamentais na formação da linguagem e da cultura regional, impactando o desenvolvimento do português mato-grossense.

Dessa forma, a colonização de Mato Grosso, impulsionada pela corrida do ouro, foi marcada pela interação de diversos grupos étnicos e linguísticos, resultando em uma identidade regional única.

De acordo com Souza (2005):

[...] conclui-se preliminarmente, que a língua geral tenha passado por um longo e intenso processo de caldeamento linguístico em Mato Grosso, que resultou na formação do português mato-grossense, variedade também motivada pelas tendências criolizantes do português que começava a ser falado em todo o país (Souza, 2005, p. 44).

Assim, Mato Grosso, estado brasileiro que faz fronteira com a Bolívia e tem como capital a cidade de Cuiabá, apresenta uma rica diversidade linguística, resultado de um intenso processo migratório. Esse fluxo populacional trouxe e ainda atrai migrantes e imigrantes de várias regiões do país e de diferentes partes do mundo, formando um cenário linguístico com falantes urbanos, rurais, quilombolas, indígenas e muitos outros.

Essa pluralidade demanda uma prática pedagógica que respeite e valorize as diferentes manifestações linguísticas da população, destacando a “[...] dimensão continental e plural de Mato Grosso, caracterizada pela linguagem regional, que é uma amostra viva da diversidade linguística e cultural” (Mato Grosso, 2021, p. 281).

Essa diversidade foi moldada pelo processo migratório e pela presença indígena. Conforme descrito por Schweikart (2016), os primeiros habitantes do Brasil foram os povos

indígenas, que, de acordo com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), somavam cerca de três milhões no período da colonização, mas cuja população reduziu ao longo do tempo. Em Mato Grosso, a presença de línguas indígenas é significativa, e os primeiros estudiosos dessas línguas foram os jesuítas, que buscavam catequizar e comunicar-se com os povos nativos. Naquela época, os indígenas não usavam uma escrita alfabética, sendo os colonizadores que iniciaram o registro escrito das palavras indígenas.

A variedade linguística em Mato Grosso é, portanto, vasta, conforme mostram várias pesquisas. Um exemplo é o estudo de Maria Inês Pagliarini Cox (2009), que investiga o falar cuiabano e sua formação histórica. Cox sugere que a cultura caipira paulista, trazida pelos bandeirantes, no início do século XVIII, teve uma influência determinante na formação sociocultural da Baixada Cuiabana. Na época, os bandeirantes e monçoeiros paulistas utilizavam as águas do Rio Cuiabá como rota de acesso, inicialmente para alcançar as minas de escravização indígena e, posteriormente, as minas de ouro. Segundo Cox (2009):

[...] o falar cuiabano seria o resultado do contato, bastante estreito, entre o dialeto caipira, recheado, ele próprio, de elementos típicos do português arcaico, e as línguas indígenas faladas na região. Para sustentar a tese de que traços do falar cuiabano são arcaísmos de português que chegaram à região com a fala caipira dos bandeirantes[...] (Cox, 2009, p.76)

Além do falar cuiabano, também existe o falar Cacerense, estudado pela pesquisadora Macedo-Karim (2004), que argumenta

No Estado de Mato Grosso existe um campo muito amplo para a pesquisa linguística. Na cidade de Cáceres-MT, especificamente as variedades linguísticas são muitas, devido à presença de grupos oriundos de várias regiões do país e da proximidade da fronteira com a Bolívia. Além disso, na faixa da fronteira encontramos ainda uma população formada a partir do encontro entre povos indígenas, oriundos das regiões bolivianas (chiquitano, guató e mojo) e pantaneira do Alto Paraguai (bororo). Após passarem por várias mudanças, os descendentes de índios foram levados a inserir-se nesta comunidade e são chamados de “bugres” deixando de existir como grupo indígena, mas portando uma nova denominação étnica. (Macedo-Karim, 2004, p. 14)

A partir desses excertos de estudos sobre a variação linguística em Mato Grosso, podemos afirmar que o estado é rico em diversidade linguística, ainda pouco explorada.

Nesta seção, abordamos as principais características geográficas e econômicas de Mato Grosso, ressaltando sua vasta extensão territorial, a rica diversidade de biomas e seu papel crucial na economia brasileira, especialmente no setor agrícola. Exploramos também

a história do estado, com ênfase na colonização impulsionada pela corrida do ouro e na influência de diversos grupos culturais e linguísticos, evidenciando a importância estratégica de Mato Grosso para o desenvolvimento nacional, tanto no passado quanto no presente.

Na próxima seção, abordaremos detalhes sobre o contexto educacional atual do estado, apresentando o material didático utilizado nas escolas públicas estaduais. Analisaremos o conteúdo curricular e a organização dos cadernos de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que servirão como base para nossa análise.

3.3 Apresentação do Contexto e Dados

Definidas as técnicas de pesquisa, utilizaremos como *corpus* analítico o material estruturado do Anos Finais do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano²⁰ do componente curricular de Língua Portuguesa, desenvolvido e produzido pela Editora Sistema Maxi de Ensino no ano de 2021 e 2023, cuja autoras responsáveis são Larissa Giacometti Paris e Maria Cristina Pina (autoria coletiva), esse material é distribuído nas escolas públicas estadual pelo governo do estado de Mato Grosso.

Os materiais analisados, intitulados como “material estruturado”, serão de quatro segmentos, como posto acima, sendo eles: 6º, 7º, 8º e 9º anos, cada segmento constituído por quatro cadernos, e cada caderno por quatro ou três unidades, cada qual dividida em seções didáticas específicas, envolvendo cada prática de linguagem prescrita na BNCC, sendo: Leitura/Escuta, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica, com seus objetos de conhecimentos e respectivas habilidades.

Além disso, cada unidade é composta por um gênero discursivo predominante. Vejamos nas figuras de 4 a 7 e nos quadros de 5 a 8, como foi organizado os cadernos de acordo com cada segmento.

A Figura 4 mostra o material estruturado para o 6º ano e o quadro 5 apresenta uma organização didática bem estruturada para o 6º Ano do Ensino Fundamental II, abrangendo

²⁰ Referência completa do Material Estruturado:

Maxi: 6º ano: ensino fundamental, anos finais: **caderno 1: Língua Portuguesa: manual Professor/ Larissa Giacometti Paris, Maria Cristina Pina.** - 1. ed. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, FGV, 2021.

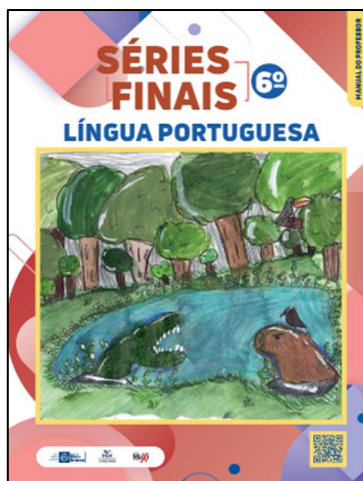
Maxi: 7º ano: ensino fundamental, anos finais: **caderno 1: Língua Portuguesa: manual Professor/ Edilson Dias de Moura.** - 1. ed. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, FGV, 2021.

Maxi: 8º ano: ensino fundamental, anos finais: **caderno 1: Língua Portuguesa: manual Professor/ Larissa Giacometti Paris, Maria Cristina Pina.** - 1. ed. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, FGV, 2021.

Maxi: 9º ano: ensino fundamental, anos finais: **caderno 1: Língua Portuguesa: manual Professor/ Larissa Giacometti Paris, Maria Cristina Pina.** - 1. ed. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, FGV, 2023.

uma variedade de gêneros textuais que visam desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma abrangente e criativa.

Figura 4: Capa do Material Estruturado do 6º ano do Anos Finais do Ensino Fundamental



Fonte: (Maxi, 2021)

Quadro 5: Didatização dos cadernos do 6º Ano Ensino fundamental II – anos finais²¹

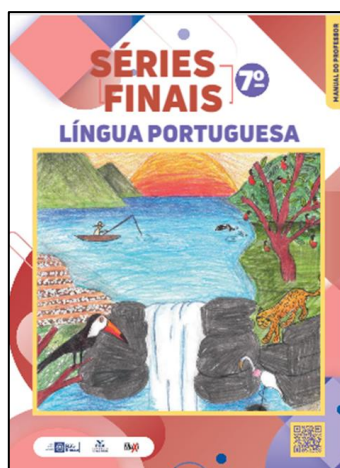
Cadernos	Unidades
Caderno 01	Unidade 01: Aprendendo com os animais: fábulas
	Unidade 02: Vivendo peripécias: narrativas de aventura
	Unidade 03: Modernismo: verso e prosa
	Unidade 04: Gênero lírico: formas fixa e livre
Caderno 02	Unidade 01: Desvendando o mistério: narrativas de enigma
	Unidade 02: Encerrando Histórias: textos dramáticos.
	Unidade 03: Divulgando resultados: relatórios.
	Unidade 04: Relatando fatos: notícias
Caderno 03	Unidade 01: Conhecendo o que pensa o outro: entrevistas
	Unidade 02: Criando múltiplos sentidos: anúncios publicitários
	Unidade 03: Manifestando aborrecimentos: cartas de reclamação
	Unidade 04: Realizando pedidos: cartas de solicitação
Caderno 04	Unidade 01: Lendo palavras e imagens em quadro: HQs e tirinhas
	Unidade 02: Realizando pesquisa: artigos de divulgação científica.
	Unidade 03: Expressando-se em versos: poemas

Fonte: (Maxi, 2021)

²¹ Maxi: 6º ano: ensino fundamental, anos finais: **caderno 1: Língua Portuguesa: manual Professor/ Larissa Giacometti Paris, Maria Cristina Pina.** - 1. ed. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, FGV, 2021.

A Figura 5 apresenta o material estruturado para o 7º ano e o quadro 6 traz a organização dos cadernos do 7º ano do Ensino Fundamental II, destacando as unidades temáticas de cada caderno voltadas para o ensino de Língua Portuguesa. Ele demonstra uma estrutura didática que abrange desde gêneros literários como autobiografia, modernismo e gênero lírico, até textos jornalísticos, propaganda e gêneros fantásticos. Essa variedade permite uma abordagem ampla e integrada aos diferentes tipos de textos e linguagens, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e literárias dos alunos nessa etapa escolar.

Figura 5: Capa do Material Estruturado do 7º ano do Anos Finais do Ensino Fundamental



Fonte: (Maxi, 2021).

Quadro 6: Didatização dos cadernos do 7º Ano Ensino fundamental II – anos finais²²

Cadernos	Unidades
Caderno 01	Unidade 01: Autobiografia e identidade
	Unidade 02: Sujeito e o personagem
	Unidade 03: Modernismo: verso e prosa
	Unidade 04: Gênero lírico: formas fixas e livres
Caderno 02	Unidade 01: Comunicação, memória e discurso
	Unidade 02: A investigação e a narrativas
	Unidade 03: Os textos jornalísticos
	Unidade 04: Propaganda, anúncio e campanha
Caderno 03	Unidade 01: O gênero cômico
	Unidade 02: HQ, mangá, tirinhas e charges: estrutura e diferenças

²² Maxi: 7º ano: ensino fundamental, anos finais: **caderno 1: Língua Portuguesa: manual Professor/ Edilson Dias de Moura**. - 1. ed. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, FGV, 2021

Caderno 04	Unidade 03: O gênero fantástico
	Unidade 04: O realismo
	Unidade 01: A estrutura do mito
	Unidade 02: A crônica: de jornal a livros
	Unidade 03: A ficção científica

Fonte: (Maxi, 2021).

A Figura 6 mostra o material estruturado do 8º ano e o Quadro 7 detalha a organização dos cadernos do 8º ano do Ensino Fundamental II, mostrando uma variedade de unidades que abrangem desde a cultura popular com cordéis até textos normativos e seminários. Cada caderno oferece uma abordagem diversificada, promovendo uma ampla gama de habilidades linguísticas e comunicativas para os estudantes. A estruturação por unidades temáticas parece ser pensada para enriquecer o aprendizado dos alunos, incentivando tanto a produção textual quanto a análise crítica, refletindo uma abordagem pedagógica integradora e contemporânea.

Figura 6: Capa do Material Estruturado do 8º ano do Anos Finais do Ensino Fundamental



Fonte: (Maxi, 2021).

Quadro 7: Didatização dos cadernos do 8º Ano Ensino fundamental II – anos finais²³

Cadernos	Unidades
	Unidade 01: Declamando a cultura popular: cordéis

²³ Maxi: 8º ano: ensino fundamental, anos finais: **caderno 1: Língua Portuguesa: manual Professor/ Larissa Giacometti Paris, Maria Cristina Pina.** - 1. ed. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, FGV, 2021.

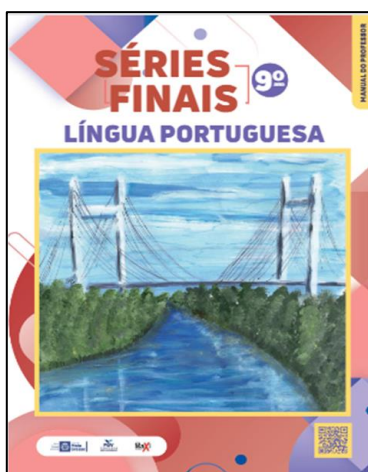
Caderno 01	Unidade 02: Arrepiando-se com a história: narrativas de suspense.
	Unidade 03: Conhecendo direitos e deveres: textos normativos
	Unidade 04: Apresentando oralmente: seminários
Caderno 02	Unidade 01: Narrando uma história de vida: biografias
	Unidade 02: Entrando em cena: textos dramáticos
	Unidade 03: Dialogando com outros textos: intertextualidade
	Unidade 04: Buscando o minimalismo: minicontos
Caderno 03	Unidade 01: Fazendo sínteses: resumos e sinopse
	Unidade 02: Realizando uma apreciação crítica: resenhas
	Unidade 03: Informando fatos: notícias
	Unidade 04: Associando diferentes semioses: <i>charges e memes</i>
Caderno 04	Unidade 01: Dinamizando a informações: infográficos
	Unidade 02: Defendendo um ponto de vista: artigos de opinião
	Unidade 03: Manifestando-se publicamente: cartas abertas

Fonte: (Maxi, 2021).

A Figura 7 mostra a capa do Material estruturado do 9º ano e o quadro 8 apresenta a estrutura dos cadernos do 9º ano do Ensino Fundamental II, organizados por unidades temáticas que abrangem uma ampla gama de gêneros textuais. Desde textos instrucionais e campanhas publicitárias até romances e poemas, os cadernos oferecem uma variedade que visa desenvolver habilidades de escrita, leitura e análise crítica nos estudantes.

Essa diversificação de gêneros é planejada para estimular não apenas a produção textual, mas também a reflexão sobre diferentes formas de expressão linguística e comunicativa, preparando os alunos para uma participação ativa e informada na sociedade contemporânea.

Figura 7: Capa do Material Estruturado do 9º ano do Anos Finais do Ensino Fundamental



Fonte: (Maxi, 2021).

Quadro 8: Didatização dos cadernos do 9º Ano Ensino fundamental II – anos finais²⁴

Cadernos	Unidades
Caderno 01	Unidade 01: Seguindo as instruções: textos instrucionais
	Unidade 02: Persuadindo o leitor: campanhas publicitárias
	Unidade 03: Expressando oralmente opiniões: debates regrados.
	Unidade 04: Relatando fatos e expondo opiniões: reportagens
Caderno 02	Unidade 01: Refletindo sobre o cotidiano: crônicas
	Unidade 02: Popularizando a ciência: textos de divulgação científica
	Unidade 03: Posicionando-se sobre algo: manifesto
	Unidade 04: Adentrando a história: contos
Caderno 03	Unidade 01: Contando grandes histórias: romances
	Unidade 02: Definindo conceitos: verbetes de enciclopédia
	Unidade 03: Planejando filmes: roteiros de cinema
	Unidade 04: Defendendo uma tese: artigos de opinião
Caderno 04	Unidade 01: Apresentando a opinião das mídias: editoriais
	Unidade 02: Respondendo aos meios de comunicação: cartas do leitor
	Unidade 03: Explorando poeticamente as palavras: poemas

Fonte: (Maxi, 2021).

Assim, diante dessas capas do Material Estruturado presente nas figuras 4, 5, 6 e 7, podemos notar que na sua linguagem visual ou não-verbal constam características dessa região do país, como capivara, tuiuiú, onça pintada, jacaré entre outros que são encontradas nos biomas do estado de Mato Grosso.

Nesse caso, os animais apresentados na capa dos livros e a vegetação, entre outros, de acordo com o CREA - MT²⁵, são elementos da fauna e flora do estado, pois Mato Grosso possui três biomas, sendo eles: Amazônia, Cerrado e Pantanal. O estado do Mato Grosso é considerado privilegiado por possuir três dos principais biomas do país.

Vale destacar que essas capas temáticas do Material Estruturado foram selecionadas por meio de um Concurso Artístico²⁶, intitulado **“Você na Capa: compartilhe o seu talento”**, realizado pela Secretaria de Estado de Educação, que convidou estudantes, para realizar produções artísticas visuais com o tema **“Orgulho Mato-grossense”**.

²⁴ Maxi: 9º ano: ensino fundamental, anos finais: **caderno 1: Língua Portuguesa: manual Professor/ Larissa Giacometti Paris, Maria Cristina Pina.** - 1. ed. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, FGV, 2023.

²⁵ Disponível em: <https://www.crea-mt.org.br/portal/a-importancia-dos-biomas-presentes-no-estado-de-mt/#:~:text=Mato%20Grosso%20%C3%A9%20um%20estado,%3A%20Amaz%C3%B4nia%2C%20Cerrado%20e%20Pantanal..> Acesso em: 30 jul. 2024.

²⁶ Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/concurso-artistico/principal>. Acesso em: 30 jul. 2024.

Contudo, somente poderiam participar estudantes regularmente matriculados nas unidades escolares da rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso, do Ensino Fundamental, Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2022.

Em relação ao Componente Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, disponibilizado no material apostilado do Estado de Mato Grosso, destacamos sua relevância no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a pesquisa realizada, de caráter descritivo e cunho qualitativo, também considera a possibilidade de consulta a sites específicos, livros ou outros documentos para alcançar os objetivos da proposta.

Nesse capítulo foram apresentados os materiais estruturados de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), desenvolvidos pela Editora Sistema Maxi de Ensino. Cada segmento foi descrito com suas respectivas unidades e gêneros discursivos, abordando as práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica prescritas pela BNCC. As figuras e quadros expostos destacaram a organização didática dos cadernos e a conexão com as habilidades propostas para cada ano. Além disso, foi evidenciado o caráter visual das capas, que reflete a fauna e flora de Mato Grosso, criando um vínculo cultural e pedagógico com o bioma regional.

No próximo capítulo aprofundará a análise das habilidades da BNCC e DRC-MT que contemplam a variação linguística no material estruturado, discutindo como essas habilidades são abordadas no contexto das atividades propostas, bem como a importância dessas habilidades no desenvolvimento integral do aluno.

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO ANALÍTICA

Este capítulo examina a variação e diversidade linguísticas conforme as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT). A análise dos materiais didáticos busca identificar se estão alinhados com essas diretrizes, contribuindo para um ensino mais inclusivo. Dividindo em duas seções: a primeira faz uma análise da Variação Linguística presente em habilidades da BNCC e DRC-MT no Material Estruturado do MT.

Este capítulo investiga como a variação linguística é abordada na BNCC e no DRC-MT, destacando a centralidade do texto no ensino de Língua Portuguesa. A BNCC propõe habilidades que incluem aspectos grafofônicos, lexicais e sociolinguísticos, visando promover a reflexão sobre variações e preconceitos linguísticos. Embora as habilidades sejam contempladas, a análise dos materiais didáticos revela lacunas, especialmente no 7º ano, que não possui habilidades específicas relacionadas.

A segunda seção traz os resultados, uma abordagem da Variação e Diversidade Linguísticas nos Materiais Estruturados. Analisa como os Materiais Estruturados abordam a variação e diversidade linguísticas, focando em saber se as abordagens pedagógicas favorecem a discussão sobre preconceito linguístico. O *corpus* do 6º ano menciona a variação de maneira isolada e superficial, enquanto o 7º ano não apresenta habilidades pertinentes. No 8º e 9º anos, a variação é tratada de forma esporádica, com uma terminologia específica, mas sem um aprofundamento adequado sobre a diversidade linguística.

A partir dessa breve introdução, vejamos na íntegra as seções deste capítulo.

4.1 Análise da Variação Linguística presente em habilidades da BNCC e DRC-MT no Material Estruturado do Mato Grosso

De acordo com a proposta da BNCC (Brasil, 2017), o texto continua a assumir a centralidade no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, relacionando-o com seus contextos de produção e desenvolvimento.

As habilidades específicas de língua portuguesa para o ensino básico pertencem aos cinco campos de atuação social (vida cotidiana, artístico literário, práticas e estudos de

pesquisa, jornalístico midiático, e atuação na vida pública) estão baseadas no desenvolvimento de práticas na leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica.

No tocante ao conhecimento da Sociolinguística e a variação, está incluído entre outros conhecimentos, a saber:

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (Brasil, 2017, p. 81).

Portanto, avaliamos na seções teórico-metodológicas dos materiais apostilados as habilidades da BNCC/DRC-MT que contemplam a variação linguística como conhecimento necessário à formação do aluno do 6º ao 9º ano, nos Anos Finais do ensino fundamental e as relacionamos a seguir.

A habilidade (EF69LP50) está proposta no campo “Artístico Literário”, na prática de linguagem “Produção de textos” e no objeto de conhecimento “Relação entre textos”, que consiste em:

(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática. (Brasil, 2017, p. 159).

A habilidade (EF69LP55) está proposta no campo “Todos os campos de atuação”, na prática de linguagem “Análise Linguística/semiótica” e pertence ao objeto de conhecimento “Variação linguística”, a saber: “Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico” (Brasil, 2017, p. 161).

A habilidade (EF69LP56) está prevista no campo “Todos os campos de atuação”, na prática de linguagem “Análise Linguística/semiótica” e pertence ao objeto de conhecimento “Variação linguística”. “Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada” (Brasil, 2017, p. 161).

A habilidade (EF09LP12) está prevista no campo “Todos os campos de atuação”, na prática de linguagem “Análise Linguística/semiótica” e pertence ao objeto de conhecimento “Variação linguística”. “Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso” (Brasil, 2017, p. 191).

Em relação às habilidades da BNCC/DRC-MT selecionadas para serem desenvolvidas no 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano do ensino fundamental sobre a variação linguística, analisaremos nas seções teórico-metodológicas do *corpus*, se elas estão presentes/postas, uma vez que, no conteúdo programático do material estruturado devem ser regionalizados, seguindo os padrões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT), conforme o Quadro 9:

Quadro 9: Habilidades encontradas no Material Estruturado

6º ano	EF69LP50, EF69LP56
7º ano	Não possui habilidades
8º ano	EF69LP50, EF69LP56.
9º ano	EF69LP50, EF69LP55, EF69LP56, EF09LP12

Fonte: Fonte: (Maxi, 2021).

Ao observar o Quadro 9, podemos notar que somente o Material Estruturado do 6º Ano, 8º Ano e 9º Ano do componente curricular de Língua Portuguesa, desenvolvido e produzido pela Editora Sistema Maxi de Ensino no ano de 2021 e 2023, possuem habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular/DRC-MT, o 7º Ano não possui habilidade, mesmo sendo prevista três, que podem ser trabalhadas do 6º ao 9º Anos.

Na sequência, verificamos se, ao propor o estudo da habilidade, os materiais apresentam e/ou abordam (ou ainda refletem acerca da) a diversidade e a variação linguísticas, bem como se as atividades e as propostas consideram o papel importante no desenvolvimento do discente, em sua função formadora.

4.2 Resultados: o que dizem os Materiais Estruturados sobre a Variação e a Diversidade Linguísticas?

Nesta seção apresentamos a análise dos Materiais Estruturados procurando compreender de que forma a variação linguística e a diversidade são abordadas nesses materiais, do componente de Língua Portuguesa, para o Ensino Fundamental Anos Finais.

Desse modo, esta pesquisa busca verificar se as abordagens referentes ao ensino da língua e linguagem empregadas nos Materiais Estruturados favorecem uma contribuição para um estudo sobre a Variação Linguística e contra o Preconceito Linguístico na língua materna do nosso país.

Ressaltando também que, abordaremos se os materiais apresentam “e o que se vai trabalhar ou não”, mas não, necessariamente, mostram se isso realmente (se tiver a variação) será tratada de forma adequada pelos professores, pois nesse momento essa pesquisa não irá investigar a metodologia/prática de ensino utilizada pelo docente em sala de aula, no caso no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

O *corpus 01* referente ao segmento do 6º Ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental é composto por quatro cadernos e cada um tem respectivamente de quatro a três unidades, sendo que as habilidades que trabalham a variação linguística estão presentes nos seguintes cadernos e unidades (Quadro 10):

Quadro 10: Variação Linguística - corpus 01

Caderno 02	Unidade 2 - Encenando histórias: textos Dramáticos: (EF69LP50) .
Caderno 04	Unidade 3 - Expressando-se em versos: poemas: (EF69LP56) .

Fonte: Fonte: (Maxi, 2021, adaptação da autora/ grifo nosso).

A partir do Quadro 10, podemos observar que o tratamento da variação linguística é abordado de forma isolada, presente apenas em dois cadernos, cada um com uma única unidade dedicada ao tema. Embora se proponha a refletir sobre a língua e suas dimensões

sociais e culturais, essa abordagem não se mantém constante ao longo das unidades, ocorrendo de maneira esporádica e pontual.

Na obra, um tipo específico de variação linguística é privilegiado quando o tema é discutido. Isso pode ser observado nas Figuras 08, 09 e 10 que seguem.

Figura 8: Significado das palavras presentes na peça teatral “Quem casa, quer casa”.

Arrepelar-se	Puxar pelos cabelos ou pela barba de alguém ou de si mesmo.
Bagas	Gotas de suor.
Carolice	Qualidade do que é carola, pessoa muito devota à Igreja.
Casa de Orates	Casa de malucos.
Casa de Gonçalo	Casa onde o marido é dominado pela mulher.
Esfalfada	Cansada, exausta.
Indolente	Indolente, preguiçoso.
Mandrião	Preguiçoso, sem determinação.
Rabeca	Instrumento musical precursor do violino.

Fonte: (Maxi, 2021, p.30)

A Figura 8 está posta ao da peça teatral “Quem casa, quer casa” na forma de “verbetes” com a função de trazer significado a palavras que são consideradas fora da realidade e atualidade do aluno.

Já a Figura 9 é um recorte retirado dentro das perguntas de interpretação textual da peça teatral “Quem casa, quer casa”, com intenção de fazer o aluno refletir sobre a escrita presente na peça, levando-o a perceber aquelas palavras que fogem da sua atualidade no momento, remetendo-as, a sua utilização em tempos passados, o que os leva a notar uma variação diacrônica.

Figura 9: Pergunta da atividade de interpretação da peça teatral “Quem casa, quer casa”.

5 A peça teatral que você leu foi escrita em 1845. Aponte alguns elementos do texto que demonstrem que foi escrito no século XIX.

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem expressões como casa de Orates e casa de Gonçalo, além de termos da época.

Fonte: (Maxi, 2021, p.31)

Podemos dizer que esse é o mesmo caso da Figura 10, porém essa presença está em outro gênero textual, o “anúncio”.

Figura 10: Atividade de regras ortográficas

Regras ortográficas

O xarope Bromil, produzido pelo laboratório Daudt & Oliveira, prometia curar rapidamente o mal da tosse. Para atestar os benefícios do medicamento, seus fabricantes, em 1912, contaram com a ajuda da imagem e depoimento do então ilustre poeta Olavo Bilac, por meio de uma imensa companhia publicitária em jornais e revistas da época.

1 Observe o anúncio. Depois, responda ao que se pede.



- Você percebeu que algumas palavras estão escritas de forma diferente da que se usa na atualidade? Reescreva as palavras do anúncio que têm grafia antiga, apresentando a grafia atual delas.

Satisfação, sofrendo e bronquite.

Podemos notar que a forma de escrever as palavras mudou. Isso acontece porque a língua é dinâmica, ou seja, está em permanente transformação de acordo com a maneira como falantes a usam.

Fonte: (Maxi, 2021, p.38)

Podemos afirmar, a partir da Figura 10, que esse é o único momento em que a variação linguística é trabalhada, e ela está sempre relacionada a palavras de períodos históricos diferentes do atual, o que remete a regras e realidades distintas das que vivemos hoje.

Dessa forma, a variação diacrônica é a única enfatizada, segundo Bagno (2007):

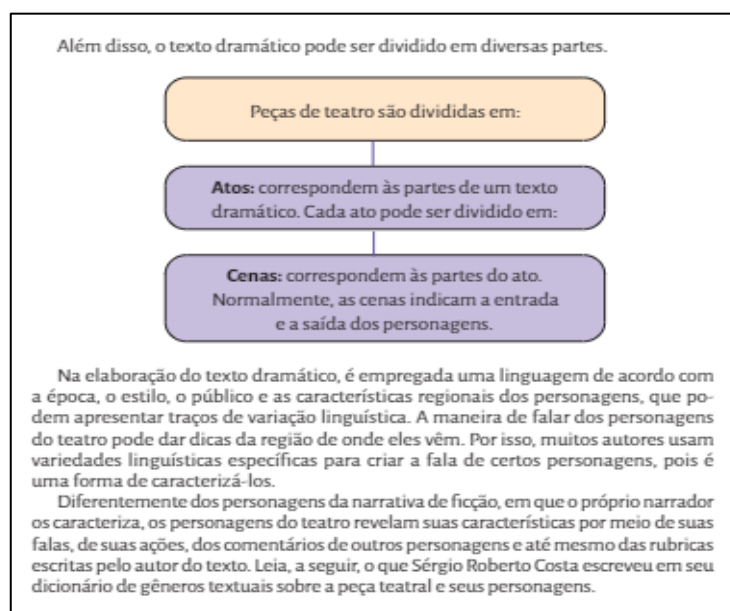
[...] variação diacrônica -> é a que se verifica na comparação entre diferentes etapas da história de uma língua. As línguas mudam com o tempo (vamos ver isso mais de perto no capítulo 8) e o estudo das diferentes etapas da mudança é de grande interesse para os linguistas. O adjetivo provém de DIÁ- e do grego KHRÓNOS, "tempo" (Bagno, 2007, p.47).

Bagno (2007) destaca a variação diacrônica como o estudo das mudanças que ocorrem em uma língua ao longo do tempo. Ele enfatiza que esse tipo de variação permite aos linguistas entenderem as transformações históricas da língua, como alterações em palavras e estruturas gramaticais, mostrando que as línguas são dinâmicas e evoluem com o tempo.

Nesse sentido, em consonância com as terminologias da Sociolinguística, são empregados apenas os termos “variação linguística” e “variedade linguística”, como apresentado na Figura 11.

Entretanto, não fica claro se os estudantes entendem esses conceitos, pois não há uma explicação detalhada, nem menciona se foram abordados em anos anteriores, como no 5º ano do Ensino Fundamental, conforme observamos na Figura 11 abaixo.

Figura 11: Explicação da variação linguística no texto dramático



Fonte: (Maxi, 2021, p.41)

De maneira geral, na obra do 6º do Ensino Fundamental, os fenômenos abordados não refletem de forma significativa a realidade linguística e gramatical do português

brasileiro. A variação linguística é tratada de forma superficial, com uma abordagem simplificada, sem uma reflexão mais aprofundada sobre o uso adequado da língua.

Podemos notar na figura 11 que somente é comentado que neste gênero textual apresentam-se traços de variação linguística, com o intuito do leitor perceber, a partir das falas do personagem, a origem, ou seja, a qual região geográfica, comunidade, grupo social ela pertence.

Vejamos agora o Quadro 11:

Quadro 11: Variação Linguística - *corpus* 02

Caderno 01	Não possui habilidades da BNCC e nem da DRC-MT previstas nas seções teórico-metodológicas.
Caderno 02	Não possui habilidades da BNCC e nem da DRC-MT previstas nas seções teórico-metodológicas.
Caderno 03	Não possui habilidades da BNCC e nem da DRC-MT previstas nas seções teórico-metodológicas.
Caderno 04	Não possui habilidades da BNCC e nem da DRC-MT previstas nas seções teórico-metodológicas.

Fonte: Fonte: (Maxi, 2021).

No Quadro 11, observamos que o *Corpus* 02, referente ao 7º ano do Ensino Fundamental II, não contempla nenhuma das três habilidades previstas pela BNCC, que deveriam ser trabalhadas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Assim, como o objetivo é analisar essas habilidades na obra e elas não estão presentes, não é possível aprofundar a análise.

Conforme o Quadro 12, com base no *corpus* 03, que corresponde ao conteúdo do 8º ano, proporcionando continuidade à avaliação das habilidades previstas, notamos que a variação linguística é abordada em apenas dois cadernos, com duas ou três unidades que menciona o tema.

Entretanto, mesmo que a habilidade seja mencionada, ela não é trabalhada, como nos exemplos: “**Caderno 01: Unidade 2** - Arrepiando-se com a história: narrativas de suspense: (EF69LP56) e **Caderno 2: Unidade 2** - Entrando em cena: textos dramáticos: (EF69LP50)”.

Quadro 12: Variação Linguística - *corpus* 03

Caderno 01	Unidade 2 - Arrepiando-se com a história: narrativas de suspense: (EF69LP56) . Unidade 4 - Apresentando oralmente: seminários: (EF69LP56) .
Caderno 02	Unidade 1 - Narrando uma história de vida: biografias: (EF69LP56) . Unidade 2 - Entrando em cena: textos dramáticos: (EF69LP50) . Unidade 4 - Buscando o minimalismo: minicontos: (EF69LP56) .

Fonte: Fonte: (Maxi, 2021).

Apesar de as habilidades proporem o reconhecimento e a reflexão sobre variações linguísticas, essa abordagem não se mantém constante, ocorrendo de forma esporádica. Além disso, observa-se que, quando o tema é tratado, um tipo específico de variação linguística é privilegiado, conforme mostrado nas Figuras 12 e 13.

Figura 12: Seminário oral

Seminário oral

Compreendendo o gênero

Há diversas situações em que uma pessoa precisa apresentar oralmente um seminário: em uma disciplina escolar, como resultado de um trabalho realizado; em uma empresa, como forma de exibir um novo produto aos clientes; em um laboratório científico, como modo de expor as conclusões de uma pesquisa, entre outros contextos possíveis. Portanto, um seminário oral consiste na apresentação **formal e pública** de determinado assunto para determinado público.

O seminário é formal porque esse gênero geralmente é produzido em contextos formais, ou seja, em situações nas quais não há familiaridade entre os interlocutores ou em momentos que requerem uma postura mais respeitosa e profissional.

Por esse motivo, deve-se empregar uma linguagem formal que esteja adequada à norma-padrão da língua portuguesa. Logo, gírias ou marcas de informalidade ("né", "aí", "tipo") não são bem-vistas.

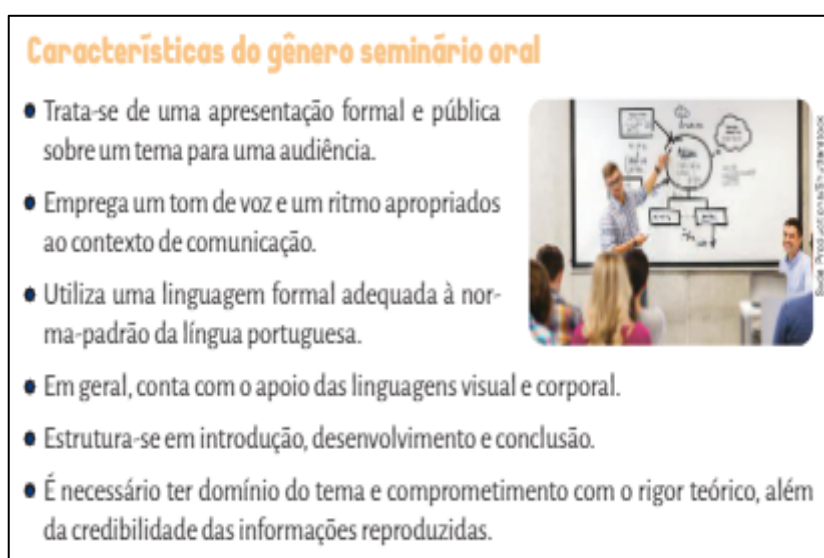
O seminário também é público, no sentido oposto ao de uma conversa privada. Nela, geralmente poucas pessoas estão envolvidas na situação comunicativa. Já no caso do seminário, há uma audiência, ou seja, um público que pode ou não ser grande e que espera por ouvir o apresentador. Por isso, dizemos que, nesse gênero, o interlocutor fala publicamente.

Fonte: (Maxi, 2021, p.94)

A figura 12 está explicando o que é o gênero textual “Seminário Oral”, sendo ele o predominante na unidade 04, do caderno 02. Vale destacar que, depois de vários exemplos, foi realizado um apanhado geral explicando o que é este gênero e como é composto, sendo um dos componentes a linguagem utilizada. Ou seja, a norma padrão, por se tratar de um ambiente e relação com os ouvintes mais formais.

Posto isto, os recortes, especificamente as figuras 12 e 13 demonstram a variação privilegiada, conhecida como variação difásica ou estilística pragmática.

Figura 13: Características do gênero Seminário oral



Fonte: (Maxi, 2021, p.95)

A partir dessas figuras (12 e 13), podemos afirmar que este é o único momento em que a variação linguística é abordada, e ela está associada ao nível de variação estilística. Ou seja, o grau de monitoramento das palavras escolhidas depende do nível de intimidade ou relacionamento entre o locutor e o interlocutor.

Assim, a variação diafásica e a variação estilístico-pragmática, de acordo com Bagno (2007):

[...] variação diafásica - é a variação estilística que vimos mais acima, isto é, o uso diferenciado que cada indivíduo faz da língua de acordo com o grau de monitoramento que ele confere ao seu comportamento verbal. O adjetivo provém de DIÁ- e do grego PHÁSIS, "expressão, modo de falar". (Bagno, 2007, p.47.)

[...] variação estilístico-pragmática → os enunciados QUEIRAM SE SENTAR, POR FAVOR E VAMO SENTANO AÍ, GALERA

Correspondem a situações diferentes de interação social, marcadas pelo grau maior ou menor de formalidade do ambiente e de intimidade entre os interlocutores, e podem inclusive ser pronunciados pelo mesmo indivíduo em situações de interação diferentes. (Bagno, 2007, p.40.)

Conforme Bagno (2007), a variação diafásica envolve a mudança de estilo de fala conforme o contexto social e o nível de formalidade exigido pela situação. Um mesmo falante pode alternar entre expressões mais formais ou informais, dependendo do grau de proximidade com os interlocutores e do ambiente em que a interação ocorre, mostrando a flexibilidade da língua em diferentes cenários comunicativos.

Nesse contexto, alinhado às terminologias da Sociolinguística, são utilizados exclusivamente os termos “norma-padrão”, “linguagem formal” e “linguagem informal”, conforme ilustrado nas figuras 14 e 15.

Figura 14: Revisando

Revisando

Revise sua produção, refletindo sobre os questionamentos a seguir. Se considerar que o item está adequado, assinale com um **X** na coluna “Está bom”. Se julgar que o item precisa ser melhorado, assinale com um **X** na coluna “Preciso melhorar”.

	👍 Está bom	👎 Preciso melhorar
O título está de acordo com o texto produzido?		
Os fatos são reais e estão organizados em ordem cronológica?		
A biografia estrutura-se em introdução, em desenvolvimento e em conclusão?		
O texto está escrito na terceira pessoa?		
Os verbos foram conjugados no pretérito ou no presente histórico? Houve somente o uso de um tempo verbal?		
Foram utilizados marcadores temporais?		
O texto foi escrito de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa?		

Fonte: (Maxi, 2021, p.20)

Posto isto, a Figura 14 está presente no final de todas as unidades e cadernos do *corpus 03*, como uma forma de check-list de avaliação do gênero textual produzido pelos discentes, sempre rememorando umas das terminologias/conceito da Sociolinguística a

“norma-padrão”, de maneira a levar o aluno a observar se sua escrita está dentro das normas da Língua Portuguesa, assim como a figura 17, tem o mesmo intuito de fazer com que o discente perceba se a linguagem utilizada no miniconto é formal ou informal.

Figura 15: Questão 24

24. Que tipo de registro foi empregado nesse miniconto: formal ou informal? Exemplifique com um trecho do texto.

Registro formal, pois o narrador emprega a linguagem de acordo com as normas gramaticais da Língua Portuguesa ("Fui me confessar ao mar").

Fonte: (Maxi, 2021, p.104)

Refletindo sobre a obra destinada ao 8º ano do Ensino Fundamental não captura de forma significativa a realidade linguística e gramatical do português brasileiro. A variação linguística é tratada de forma superficial, com uma abordagem simplificada que não proporciona uma análise mais profunda sobre o uso adequado da língua.

O *corpus* 04, do segmento do 9º Ano do Anos Finais do Ensino Fundamental, é composto por quatro cadernos e cada um tem respectivamente de quatro a três unidades, sendo que as habilidades que trabalham a variação linguística estão presentes nos seguintes cadernos e unidades:

Quadro 13: Variação Linguística - *corpus* 04

Caderno 01	Unidade 01 - Seguindo as instruções: textos instrucionais: EF69LP55, EF069LP12.
Caderno 02	Unidade 01 - Refletindo sobre o cotidiano: crônicas: EF69LP50.
Caderno 04	Unidade 03 - Explorando poeticamente as palavras: poemas: EF69LP56.

Fonte: Fonte: (Maxi, 2021).

Apesar de os livros didáticos apresentarem diversas formas de textos orais e escritos, abrangendo diferentes períodos históricos, não é possível afirmar que a variação linguística seja uma constante ao longo da obra.

Ou seja, esse conteúdo (variação como sendo inerente a toda língua) é abordado de forma superficial, porém aparece de forma mais pontual, clara e de maneira objetiva em apenas em uma seção denominada “LÍNGUA EM FOCO” no caderno 01, da unidade 01, como demonstrado na Figura 16.

Figura 16: Variação/Variedade Linguística



Fonte: (Maxi, 2021, p.10).

Conforme mencionado anteriormente, mesmo que parcialmente e ainda de forma superficial, os textos não destacam exclusivamente um tipo de variação linguística, uma vez que, incluem produções mais antigas.

Notamos que essa seção “LÍNGUA EM FOCO” se utiliza de terminologias específicas do ensino de estudos Linguísticos, tais como: Variação Linguística, Variedade Linguística, Variedade-padrão culta formal, Variedade-padrão culta informal, Variedade não padrão, entre outras. Além disso, cada uma dessas terminologias é exemplificada e explicada.

Essa abordagem com termos específicos do ensino de língua facilita a compreensão para o aluno, já que os conceitos são apresentados de forma clara, permitindo uma melhor assimilação com base nos exemplos e explicações fornecidos, conforme o recorte apresentado na Figura 17:

Figura 17: Variedade-padrão culta informal

• **Variedade-padrão culta informal:** mais usada em contextos em que a situação comunicacional não exige um tratamento formal da língua. Trata-se da possibilidade de adequação da língua ao nível comunicativo, em que os interlocutores estão envolvidos, estabelecendo a possibilidade de falar e de escrever com certa informalidade.

Essa variedade vem sendo denominada norma urbana de prestígio, que não apresenta a extrema formalidade da variedade-padrão culta formal nem a coloquialidade e a liberdade da variedade não padrão coloquial da língua.

Gerente – Boa tarde. Em que eu posso ajudá-lo?
 Cliente – Estou interessado em financiamento para compra de veículo.
 Gerente – Nós dispomos de várias modalidades de crédito. O senhor é nosso cliente?
 Cliente – Sou Júlio César Fontoura, também sou funcionário do banco.
 Gerente – Julinho, é você, cara? Aqui é a Helena! Cê tá em Brasília? Pensei que você ainda tivesse na agência de Uberlândia! Passa aqui pra gente conversar com calma.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*. São Paulo: Parábola, 2004 (adaptado). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/dia2_caderno07.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

Fonte: (Maxi, 2021, p.11-12).

Embora não exista um capítulo específico dedicado à variação linguística, alguns gêneros textuais são utilizados de maneira que aproxima o leitor dessa variação, sem, contudo, focar nos gêneros textuais mais comuns. Isso faz com que os gêneros presentes no Material Estruturado frequentemente não reflitam situações reais de uso, ou seja, textos que destacam a importância da adequação da linguagem em contextos específicos. A seção mencionada anteriormente, "LÍNGUA EM FOCO," é uma exceção, pois aborda a realidade dos usos linguísticos.

Assim, é necessário destacar que os capítulos poderiam promover discussões e estudos sobre a variedade e diversidade da linguagem empregada nos diferentes textos, algo que não ocorre de fato. Embora os materiais estruturados se preocupem em abordar diversos tipos de gêneros textuais, a explicação sobre a variação linguística é superficial, como se fossem leves "pinceladas" sobre o assunto e de maneira bem discreta no decorrer do livro/material estruturado, quando aparece.

Os textos relacionados ao ensino da variação são geralmente isolados, com exceção da seção "LÍNGUA EM FOCO," que trabalha o tema de forma pontual e isolada dos demais conteúdos, sendo retomado de maneira vaga em outras partes do livro.

A pergunta que norteou o trabalho foi: De que maneira os fundamentos da Sociolinguística, mais especificamente, da variação linguística, são abordados no “Material Estruturado”, referente ao componente curricular de Língua Portuguesa, na etapa do Ensino Fundamental II (anos finais), oferecido nas escolas públicas estaduais do estado de Mato Grosso?

A partir dos resultados expostos, vamos procurar responder a questão.

No "Material Estruturado" utilizado nas escolas públicas do Ensino Fundamental II em Mato Grosso, a abordagem dos fundamentos da Sociolinguística, em especial as variações linguísticas, é apresentada de forma fragmentada.

A análise dos conteúdos revela que, embora a variação linguística seja mencionada em algumas unidades, essa menção ocorre de maneira isolada e pontual, focando principalmente na variação diacrônica, que examina as mudanças históricas na língua. Essa ênfase restrita limita a compreensão da diversidade linguística do português brasileiro e não favorece um entendimento mais amplo das nuances e complexidades do idioma falado pelos alunos.

Além da variação diacrônica, a abordagem da variação estilística, ou diafásica, é tratada em atividades que enfatizam a norma-padrão, ressaltando a importância da formalidade no uso da linguagem.

Embora essa abordagem seja valiosa para mostrar como o registro linguístico pode variar conforme o contexto, não há um aprofundamento nas interações informais do dia a dia. A falta de exemplos que abordem a linguagem coloquial e suas especificidades pode impedir que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica e abrangente sobre como e quando utilizar diferentes registros linguísticos.

Portanto, apesar de a seção “LÍNGUA EM FOCO” trazer uma introdução mais clara a terminologias relacionadas à variação linguística, como “variedade-padrão” e “variação linguística”, entendemos que a profundidade do conteúdo ainda é insuficiente, podendo constar uma abordagem mais detalhada, contextualizada e problematizadora.

Essa seção se destaca como uma exceção em um material que, em geral, trata o tema de forma superficial. A abordagem simplificada pode dificultar que os alunos reconheçam a relevância da diversidade linguística em suas vidas cotidianas, limitando a reflexão sobre a riqueza da língua portuguesa e suas múltiplas manifestações sociais e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a abordagem da variação linguística nos materiais didáticos de Língua Portuguesa utilizados nas escolas do estado de Mato Grosso evidencia a complexidade e os desafios presentes na implementação de uma educação linguística que respeite a variação linguística.

Os autores das obras analisadas — Larissa Giacometti Paris, Maria Cristina Pina e Edilson Dias de Moura — possuem ampla formação acadêmica e experiência profissional. No entanto, a análise dos materiais também aponta para a ausência de vozes locais no desenvolvimento desses recursos. A falta de vínculos diretos com o estado de Mato Grosso pode dificultar a compreensão mais aprofundada da realidade linguística regional, um fator importante para garantir que o ensino seja verdadeiramente sensível às particularidades culturais e linguísticas dos alunos. A inclusão de profissionais com conhecimento da realidade local poderia contribuir para a criação de materiais didáticos mais contextualizados e alinhados à diversidade regional.

Os objetivos desta pesquisa concentram-se em identificar a lacuna entre as diretrizes teóricas e sua execução prática nos materiais utilizados, observando como a variação linguística é representada e se os conteúdos atendem às especificidades locais. Um dos objetivos centrais é avaliar a adequação dos materiais didáticos à realidade da variação linguística no Brasil e dos alunos mato-grossenses, uma vez que os materiais estruturados consideram trazer questões da região. Nesse sentido, a pesquisa constatou que, embora a BNCC e a DRC-MT reconheçam a importância da variação, há uma carência na sua execução de forma concreta e acessível aos estudantes.

Portanto ao longo do estudo, ficou claro que, embora haja um reconhecimento teórico da importância da variação linguística nas diretrizes curriculares, a prática pedagógica ainda enfrenta limitações significativas.

Os resultados indicam que, apesar de algumas iniciativas para incluir a variação linguística nos conteúdos, as propostas curriculares não se refletem de maneira eficaz nos materiais disponíveis. Essa dissonância entre teoria e prática resulta em um tratamento superficial da variação, que não se aprofunda nas realidades sociolinguísticas dos alunos, especialmente em relação às características da fala local, como as do mato-grossense, como exemplo: falar da baixada cuiabana, falar cacerense, entre outras.

Em relação aos objetivos gerais e específicos, a pesquisa revelou alguns dados relevantes, a saber:

(i) A análise dos documentos norteadores demonstra uma intenção de inclusão da variação linguística, mas sua implementação nos materiais didáticos se mostra inconsistente. Essa inconsistência se reflete na falta de estratégias concretas que promovam uma discussão crítica e contextualizada sobre a variação linguística, nos conteúdos curriculares do material estruturado. Além disso, nas habilidades propostas para a variação linguística na DRC-MT, em consonância com a BNCC, não são acrescentadas especificidades em relação às variações linguísticas encontradas no estado, o que limita a relevância do ensino em contextos locais.

(ii) O tratamento da variação linguística nos livros didáticos é, frequentemente, limitado e fragmentado, o que dificulta a construção de um conhecimento mais abrangente por parte dos alunos sobre as diferentes manifestações da língua. Os materiais, muitas vezes, se concentram em uma visão normativa e padronizada da língua, deixando de lado as diversas variantes que compõem a riqueza do português falado no Brasil, especialmente em regiões como o Mato Grosso.

Ainda, embora as habilidades relacionadas à variação linguística estejam presentes nas unidades didáticas, a falta de articulação e aprofundamento nos conteúdos tratados resulta em um ensino que não desafia os alunos a pensar criticamente sobre a língua que utilizam.

Essa abordagem superficial impede que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica em relação à linguagem, levando a um aprendizado que não se conecta com suas realidades sociolinguísticas.

Assim, há um risco de que os alunos vejam a língua como um conjunto de regras fixas, em vez de um fenômeno dinâmico e em constante evolução, refletindo suas identidades e contextos.

(iii) A conformidade com as habilidades da BNCC e do DRC-MT também aponta para uma necessidade de revisão e aprimoramento, especialmente no que diz respeito à abordagem da variação linguística no 7º ano. Neste nível de ensino, a presença de habilidades relevantes para a compreensão da variação linguística não consta no material, o que pode ter um impacto negativo na formação dos alunos.

Essa ausência de foco nas variantes linguísticas pode limitar a capacidade dos estudantes de reconhecer e valorizar as particularidades da língua que utilizam em suas

interações diárias, resultando em um desinteresse pelo estudo da língua portuguesa como um todo.

Diante do exposto, o estudo apontou a ausência de especificidades regionais nos documentos orientadores e nos materiais didáticos. Assim, sem uma reformulação desses materiais para contemplar uma abordagem mais inclusiva e que respeite a pluralidade do português falado em Mato Grosso, a educação linguística no estado permanecerá desalinhada das realidades culturais e linguísticas dos alunos.

Em termos práticos, a inclusão da variação linguística nos livros didáticos não deve ser limitada a exercícios de identificação de variedades ou análises comparativas entre o padrão e o não padrão, mas sim orientada por uma pedagogia que permita discussões sobre identidade, cultura e sociedade, criando um espaço de empoderamento e respeito pela diversidade, para que os materiais não apenas cumpram formalidades, mas que inspirem e valorizem a identidade dos estudantes.

Por fim, conclui-se que o papel dos materiais didáticos no ensino de Língua Portuguesa não pode ser subestimado, sendo eles agentes fundamentais na formação de uma consciência linguística ampla e crítica. Uma revisão curricular que integre a pluralidade linguística de maneira efetiva pode contribuir não apenas para o sucesso escolar dos alunos, mas para a formação de cidadãos conscientes e capazes de valorizar a diversidade, seja ela linguística, cultural ou social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, André Effgen de; BARBOSA, Samanta Martins. Contribuições da sociolinguística educacional para o processo de ensino-aprendizagem e ampliação da competência comunicativa de alunos do ensino médio. **PERcursos Linguísticos**. Vitória (ES). v. 11. n. 28. 2021.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. 2007.

ALKIMIM, Tânia. **Sociolinguística**. In: MUSSALIM, F.; BENTES, Anna C.(orgs). **Introdução à Lingüística**: domínios e fronteiras. 3.ed. SP:Cortez, 2003.

ALKIMIM, Tânia. **Sociolinguística** - Parte I. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (ed.). **Introdução à Lingüística**. São Paulo: Cortez, 2001.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M; GAGNÉ; STUBBS. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola. Editorial, 2003.

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

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. 3 Ed. – São Paulo: edições Loyola, 2012(a).

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012(b).

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística e ensino de português**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. – 56 ed. Revista ampliada – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAGNO, Marcos. **Dicionário Crítico de Sociolinguística**. 1 rd. – São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1993.

BORTOLOZZO, Rodrigues De Souza. **A abordagem sociolinguística na região sudoeste mato-grossense**: um estudo sobre a variação linguística nos documentos oficiais, livros didáticos e cadernos pedagógicos de língua portuguesa. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres - MT, 2022.

BORIN, Máisa Augusta. **Sociolinguística**. CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS E LITERATURA – UFSM. Santa Maria: UFSM, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16413>

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Entrevista concedida à revista virtual Letra Magna**, ano 03, nº 04, 1º semestre de 2006 Site: www.letramagna.com 177 <https://parabolablog.com.br/index.php/en/blogs/o-que-e-gramatica-1>. Acesso - 05 de junho de 2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 53-59.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Subsídios da Sociolinguística educacional**. In: Revista Educação, publicação especial nº 2. São Paulo: Editora Segmento, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Contribuições da Sociolinguística Educacional para o processo ensino e aprendizagem da linguagem**. Disponível em: . Acesso em: 13 set. 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, V. A. de L.. **Sociolinguística Educacional**. In: HORA, D. da; et al (orgs.) Abralín: 40 anos em cena. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. SOUZA, Rosineide Magalhaes de. FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. MACHADO, Veruska Ribeiro. **Por que a escola não ensina Gramática assim?** 1º edição – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Planalto, [s.d.]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Planalto, [s.d.]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental - **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental – **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiros e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quatro ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEB, 1999.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio), 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **PNLD**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/buscageral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld> - Acesso em: 15.07.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: Língua Portuguesa** – Guia de livros didáticos – Ensino Médio / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF – 2017, 109 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf - Acesso em: 05 de agosto de 2020.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular. O que é a BNCC?** 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> - Acesso em: 16.07.2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Ensino Médio - Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CALVET, Louis Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Sociolinguística** - Parte II. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (ed.). **Introdução à Lingüística**. São Paulo: Cortez, 2001.

COELHO, Izete Lehmkuhl; SOUZA, Christiane Maria N. de; GÖRSKI, Edair Maria; MAY, Guilherme Henrique. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

Cor ou raça. Panorama do Censo 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 27 de out de 2024.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; CAVALLARI, José Simão (orgs.). **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso/ identidade/ ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CORRÊA FILHO, Vírgilio. **História de Mato Grosso**. Várzea Grande: Fundação Júlio Campos, 1994.

COX, Maria Inês Pagliarini. **Estudos linguísticos no/do Mato Grosso – O falar cuiabano em evidência**. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/1009-Texto%20do%20Artigo-2259-1-10-20130731.pdf>. Acesso em: 25 de out de 2024.

CYRANKA, Luciano Felício Mendonça. **Evolução dos estudos linguísticos**. Revista Práticas de Linguagem, v. 4, p. 144-182, 2014.

CYRANKA, Luciano Felício Mendonça. **Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula**. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

CYRANKA, Luciano Felício Mendonça. de M. **Sociolinguística aplicada à educação**. In: MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JUNIOR, C. (Org.). **Sociolinguística, Sociolinguísticas**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

DIAS, Paula Maria Cobucci Ribeiro. **Contribuições da Sociolinguística Educacional para materiais de formação continuada de professores de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Universidade de Brasília. Brasília, p. 323. 2011.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl. **Pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

DE SÃO PAULO. **Mato Grosso não usa livro didático comprado pelo MEC, assim como decidiu Tarcísio**. Folha de S.Paulo, São Paulo, 10 ago. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/08/mato-grosso-nao-usa-livro-didatico-comprado-pelo-mec-assim-como-decidio-tarcisio.shtml>. Acesso em: 14 jul. 2024.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Histórico - Conteúdo do Portal do FNDE**. 2020. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico> – Acesso em 15.07.2020

FNDE. **Programa do Livro**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-dolivro/legislacao/item/9787-sobreos-programas-do-livro> - Acesso em 07.09.2020.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012/1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf> – Acesso em: 09.07.2020.

FUZA, Andrea Fátima., et al. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2005.

GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. 1ºed. São Paulo: Ática, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa social**. 5º Ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6º ed. – São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-etc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf> - Acesso em: 10.07.2020.

GUIMARÃES, R. **Português: Língua oficial e nacional do Brasil**. *Ciência & Cultura*, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 15-22, abr./jun. 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a15v57n2.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama Mato Grosso**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/panorama>. Acesso em: 15 jul. 2024.

Jornal de Brasília. **Mato Grosso não usa livro didático comprado pelo MEC, assim como decidiu Tarcísio**. Jornal de Brasília, Brasília, 27 jun. 2023. Disponível em: <https://jornaldebrasilia.com.br/noticias/brasil/mato-grosso-nao-usa-livro-didatico-comprado-pelo-mec-assim-como-decidiu-tarcisio/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima et al. **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa**. 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Pesquisa%20documental%202021%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Pesquisa%20documental%202021%20(1).pdf). Acesso em: 10 ago. 2024.

LABOV, William (1972). **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [Padrões Sociolinguísticos]. Trad. Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MACEDO KARIM, Jocineide. **A variação na concordância de gênero no falar da comunidade de cáceres-mt**. 2004. Dissertação – Universidade Estadual Paulista, [Cidade]. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/e758edc3-70cc-49a4-9ed7-0ad7baeba6b6/content>. Acesso em: 24 de out de 2024.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – DRC/MT - EM**. Cuiabá: Seduc, 2021.

MATO GROSSO. **Habilidades em Foco**. Coordenador: Tiago Wesley de Jesus Machado. Equipe: Coordenadoria de Ensino Médio. Cuiabá: Seduc-MT, 2021.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Ensino Fundamental Anos Finais**. Cuiabá, 2018.f

MATO GROSSO. **Documento de referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT). Ensino Fundamental: anos finais**. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1pSppruO-tS9-puiU-IL01llcavKCJye5/view> - Acesso em: 10 de agosto de 2020.

MATO GROSSO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: Acesso em: 23 nov. 2022.

MATO GROSSO, Secretaria de estado de Educação. **Área de Linguagens**, Cuiabá/MT, 2012.

OLIVEIRA, Thiago Soares de. A Sociolinguística e a questão da variação: um panorama geral. R. Letras, Curitiba, v. 19, n. 25, p. 01-18, jan./jun. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/leticia.galbero/Downloads/3168-24939-4-PB.pdf>. Acesso em: 20.05.2024.

PETTER, Margarida. **Linguagem, língua, linguística**. In: FIORIN, José Luiz (Org.). Introdução Linguística. São Paulo: Contexto, 2002. p. 11-24.

POSSENTI, Sírio. **Sobre o ensino de português na escola**. In: GERALDI, W. O Texto na sala de aula. 1º ed. São Paulo: Ática, 2011.

SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe, 2009. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - Julho de 2009. www.rbhcs.com ISSN: 2175-3423.Site: <[file:///C:/Users/letic/Downloads/pesquisa_documental%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/letic/Downloads/pesquisa_documental%20(1).pdf) Acessado dia fev/2024.

SCARTON, Gustavo. et MARQUARDT, Lucia Lopes. **O princípio da variação linguística e suas aplicações numa política para o idioma**. Boletim do Gabinete Português de Leitura. Porto Alegre: (24) 21-31. jun 19 I. P 6.

SCHMIDT, Cristiane. **Estudo do livro didático de língua alemã: abordagem sociocomunicativa e intercultural**. Cascavel, 2016, 226f. Tese (Doutorado em Letras) -

Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, Cascavel – PR, 2016.

SCHWEIKART, Juliana Freitag. **Aspectos sociolinguísticos e culturais de dois povos indígenas no Mato Grosso, Brasil: algumas considerações.** 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/dpd,+4+ASPECTOS+SOCIOLINGU%C3%8DSTICOS+E+CULTURAIS+DE+DOIS+POVOS+IND%C3%8DGENAS+NO+MATO+GROSSO.pdf>. Acesso em: 26 de out de 2024.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 17. ed. São Paulo: Ed. Ática, [1975] 2001.

SOUZA, Ulideste Rodrigues. **Um olhar crioulo nos cenários sócio-histórico do Brasil e do Estado de Mato Grosso.** In SANTIAGO-ALMEIDA, M. M. & COX, Maria Inês Pagliarini (Orgs). Vozes cuiabanas: estudos linguísticos em Mato Grosso. v. 5, Cuiabá – MT: Cathedral Publicações, 2005.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística.** São Paulo: Ática, 2002.

TOLOTTI, Tânia Maria Sanábria Carvalho. **Um estudo sociolinguístico do cururu mato-grossense frente às variações e o preconceito linguístico.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres - MT, 2023.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática o 1o e 2o graus.** São Paulo: Cortez, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização.** 21º Ed. – São Paulo: Libertad Editora, 2010. 208 p.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto Político Pedagógico da escola:** uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto Político Pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998, p. 11-35

ZACHEU, Aline Aparecida Pereira; CASTRO, L. L. O. **Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática.** Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, Marília, 2015. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/dos-tempos-imperiais-ao-pnld--a-problematika1.pdf>. Acesso em: 13 jun 2024.

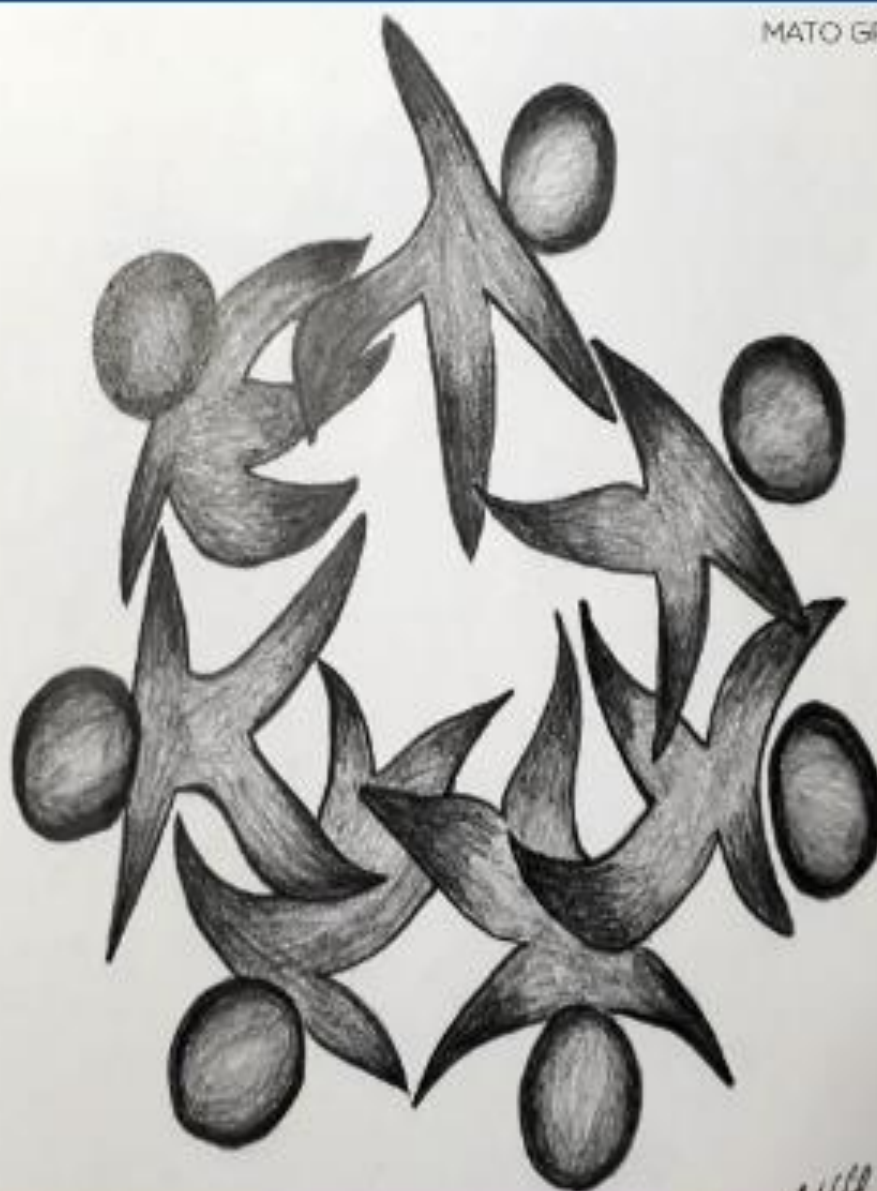
ANEXOS



DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR
PARA MATO GROSSO

EDUCAÇÃO INFANTIL

MATO GROSSO / 2018



Ministério da
Educação



GOVERNO DO
MATO GROSSO



GOVERNO DO
MATO GROSSO



DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR
PARA MATO GROSSO

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

MATO GROSSO / 2018



Ministério da
Educação



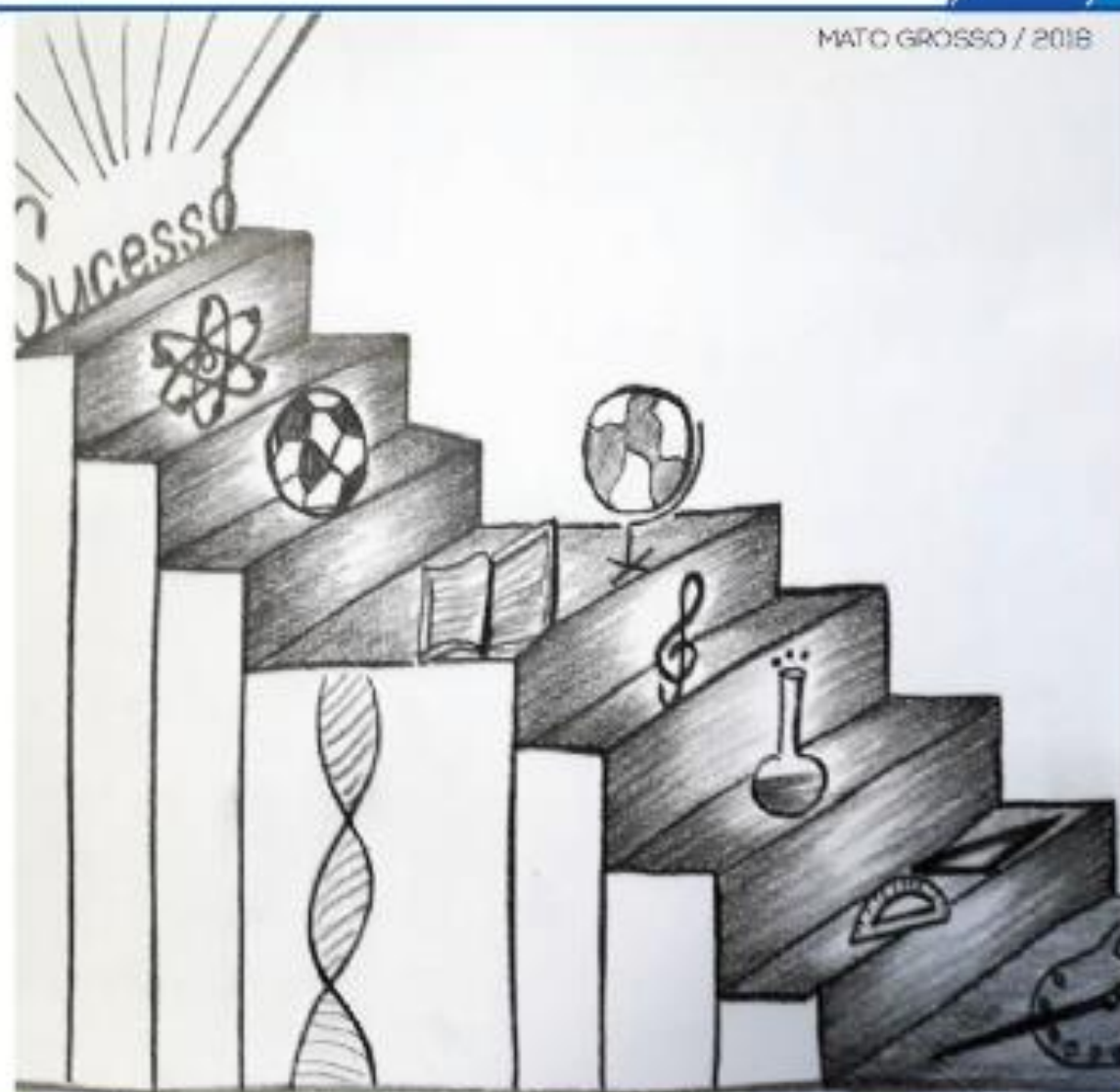
GOVERNO DO
**MATO
GROSSO**



DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR
PARA MATO GROSSO

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

MATO GROSSO / 2018



Ministério da
Educação



GOVERNO DO
MATO
GROSSO

