

Sociolinguística Educacional: por um ensino de língua(s) culturalmente sensível

Educational Sociolinguistics:
towards a culturally sensitive language teaching

Ana Letícia Salazar Ribeiro¹
Marcela Langa Lacerda²

Resumo: Sabe-se que o ensino de língua portuguesa na Educação Básica ainda precisa ser aperfeiçoado, considerando os baixos índices de letramento da população brasileira. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é responder a seguinte questão: “Como a Sociolinguística Educacional pode contribuir para que as aulas de Língua Portuguesa, na Educação Básica, sejam mais efetivas para o letramento dos estudantes?”. Em termos metodológicos, essa pesquisa é de natureza qualitativa e gera dados por meio de revisão bibliográfica e análise documental, na medida em que também analisa documentos oficiais da educação. A análise indica que o ensino de língua portuguesa (ou de qualquer outra língua), na Educação Básica: (i) precisa ser culturalmente sensível; (ii) deve estar baseado em gêneros; (iii) precisa adotar, em todas as aulas, uma concepção de língua enquanto fenômeno variável; e (iv) necessita ter foco no desenvolvimento da consciência (socio)linguística dos estudantes, para incentivo ao respeito pela heterogeneidade inerente ao povo e ao português brasileiro³. Acredita-se, portanto, que a prática docente quanto ao ensino de língua(s), na Educação Básica, pode ser potencializada a partir de premissas dessa produtiva abordagem.

Palavras-chave: Sociolinguística Educacional. Ensino de Língua Portuguesa. Metodologia culturalmente sensível. Educação Básica.

Abstract: It is known that Portuguese language teaching in Brazilian Basic Education still needs improvement, given the low literacy rates among the population. In this context, the aim of this work is to answer the following question: “How can Educational Sociolinguistics contribute to making Portuguese language classes in Basic Education more effective for students’ literacy?”. Methodologically, this is a qualitative research and data generation is through literature review and document analysis. It also examines official documents of the educational area. Data analysis indicates that Portuguese language teaching (or teaching of other languages) in Basic Education: (i) needs to be culturally sensitive; (ii) must be genre-based; (iii) should adopt a conception of language as a variable phenomenon in all classes; and (iv) focus on developing students’ (socio)linguistic awareness to encourage respect for the inherent heterogeneity of the Brazilian people and the Brazilian Portuguese language. Therefore, it is understood that teaching practices regarding language instruction in Basic Education can be enhanced by the premises of this productive approach.

Keywords: Educational Sociolinguistics. Portuguese Language Teaching. Culturally Sensitive Methodology. Basic Education.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais. Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: analeticiasalazarribeiro@gmail.com.

² Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Departamento de Línguas e Letras. Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: marcela.lacerda@ufes.br.

³ Agradecemos as sugestões dos pareceristas anônimos. Eventuais falhas remanescentes neste texto são de nossa inteira responsabilidade.

Considerações iniciais

Os estudos Sociolinguísticos, no Brasil, apresentam-se bem consolidados no que diz respeito à descrição do português brasileiro, seguindo a perspectiva da *Sociolinguística Variacionista* (doravante SV) (Cf., por exemplo, Martins; Abraçado, 2015; Basso, 2019). Sob essa mesma perspectiva, mas com menos fôlego (parece), estão as investigações e sistematizações de conhecimento acerca do ensino de língua(s).

Nesse sentido, Stella Maris Bortoni-Ricardo, grande referência no estudo da relação entre Sociolinguística e ensino, destaca-se como precursora da *Sociolinguística Educacional*, vertente teórica da SV que é, por vocação, de natureza política, porque culturalmente sensível às condições de vida dos indivíduos. De modo geral, a Sociolinguística Educacional (doravante SE) engloba “todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna”⁴ (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 128).

Compreendendo a necessidade de investigação e de popularização desta área teórica para o ensino de língua(s) no Brasil, a temática deste artigo já é objeto de investigação das autoras, em outras pesquisas científicas, há mais de um ano⁵, tendo em mira o mapeamento, a sistematização e a divulgação do estado da arte da SE no Brasil, como forma de contribuir principalmente para professores que já atuam na Educação Básica, mas ainda desconhecem os preceitos desse campo e como eles podem ser produtivos para orientar a prática docente.

Durante a realização desta pesquisa, identificou-se que a grande maioria das propostas didático-pedagógicas na perspectiva da SE, já executadas ou apenas delineadas, embora de grande relevância para o ensino, tem como foco o ensino específico de fenômenos linguísticos variáveis⁶, havendo ainda pouco material didático-pedagógico que tem como objeto de ensino, conforme recomendações de documentos oficiais da educação brasileira, o *texto*, no qual se localizam diferentes fenômenos variáveis em articulação.

Por este motivo, este trabalho tem o objetivo de responder a seguinte questão: *Como a SE pode contribuir para que as aulas de Língua Portuguesa, na Educação Básica, sejam*

⁴ A literatura da SE nomeia desta forma *língua materna*, mas nós entendemos que *língua materna* é a língua aprendida naturalmente em contexto familiar, ao passo que o que a escola ensina, na oralidade, é(são) a(s) norma(s) culta(s) e, na escrita, a norma-padrão, predominantemente, do português do Brasil. Soma-se a essa questão, o fato de o Brasil contar com diversas línguas maternas (como as de comunidades indígenas, comunidades de imigrantes e de descendentes de imigrantes, comunidades quilombolas, comunidades surdas, comunidades em faixa de fronteira e outras que talvez nos escapem), sem que isso seja contemplado pelo sistema educacional nacional.

⁵ Em nível de Iniciação Científica, por exemplo, desenvolvemos pesquisa intitulada *Pela popularização da Sociolinguística Educacional: explorando e divulgando o estado da arte*. Esse subprojeto de Iniciação Científica, financiado pelo CNPq, conforme Edital Pibic 2023/2024 da Universidade Federal do Espírito Santo, está vinculado ao projeto de pesquisa intitulado *Articulações teórico-metodológicas para o tratamento de fenômenos em variação e mudança*, desenvolvido pela segunda pesquisadora, também orientadora deste texto.

⁶ Cf., por exemplo, a obra organizada por Monguilhott, Valle e Görski (2022), cujos capítulos são destinados ao ensino de fenômenos variáveis específicos, embora alguns já se voltem para como esses recursos contribuem para os efeitos de sentido dos textos analisados.

*mais efetivas para o letramento*⁷ dos estudantes?⁸. E, para alcançar o objetivo pretendido, este trabalho adota uma metodologia de pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, levantando dados por meio de: (a) revisão bibliográfica, para realizar o levantamento de aspectos teórico-metodológicos e pedagógicos da SE, e (b) análise documental, ainda que breve, para resgatar orientações de documentos oficiais da educação nacional no que tange ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Este texto, para isso, está organizado do seguinte modo: além desta seção de considerações iniciais, na próxima, apresentamos aspectos teóricos, metodológicos e pedagógicos da SE; na sequência, examinamos documentos oficiais da Educação, no que tange às recomendações para o ensino de língua(s) na Educação Básica; por fim, tecemos ainda algumas considerações finais.

Aspectos teóricos, pedagógicos e metodológicos da SE

Nesta seção, apresentamos, de modo panorâmico, pressupostos teóricos, metodológicos e pedagógicos da SE, nessa sequência, conforme o objetivo deste texto.

Aspectos teóricos

Os estudos sociolinguísticos surgiram em meados da década de 1960, nos Estados Unidos, quando, entre diversas discussões a respeito da relação entre língua e sociedade, questões relacionadas ao ensino emergiram. Isso porque, na época, circulava a ideia equivocada de que, por apresentarem um frágil desempenho escolar, crianças negras e latinas, também de classes sociais mais baixas, tinham menos condições de aprendizagem do que crianças americanas/estadunidenses de classes mais privilegiadas.

Nesse contexto, precursores da sociolinguística, por meio de pesquisas, foram capazes de demonstrar que crianças pertencentes a grupos minoritários não apresentavam qualquer déficit cognitivo para o baixo desempenho escolar. O que acontecia, na realidade, era uma diferença linguística importante (entre as variedades dessas crianças e a norma escolar), negligenciada pela escola, ou seja, havia um silenciamento institucional quanto às especificidades linguísticas desses sujeitos, o que gerava apartação dessas crianças dos processos interacionais da escola, motivada pelo receio de se relacionarem com pessoas que não pertenciam ao seu espaço de convívio imediato (Labov, 1978).

⁷ Por *letramento*, neste texto, compreendemos, as práticas sociais mediadas pela escrita, da qual a escola é paladina. Retornamos a esse conceito ainda nesta seção.

⁸ Este texto é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da primeira autora, sob a orientação da segunda autora. No TCC, também propusemos uma sequência didática, não apresentada aqui por questões de espaço.

Dado esse contexto de emergência, Bortoni-Ricardo (2022) afirma que a sociolinguística, então, pode ser considerada *educacional por natureza*. Contudo, ainda assim, a autora cunha o termo SE para fazer referência aos “esforços de promover a competência linguística e comunicativa às crianças que não são expostas às variedades de prestígio da língua materna em sua família” (Bortoni-Ricardo, 2022, p. 225), mas as vão aprender na escola.

Em contexto nacional, é necessário compreender que o Brasil é um país multilíngue, constituído pela presença de diversas línguas, além do português, e por muitas variedades linguísticas do português brasileiro, motivadas pelo contexto sociocultural dos falantes, que, muitas vezes, distanciam-se da norma culta⁹ e, conseqüentemente, do ideal de língua que sustenta a norma-padrão¹⁰. Por essa razão, a SE entende que o papel da disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica brasileira é *ampliar a competência comunicativa* dos alunos sem desconsiderar o repertório linguístico que esses indivíduos já possuem, quando chegam à escola, respeitando a diversidade linguística e a realidade sociocultural dos estudantes, uma vez que essa última exerce influência nos usos linguísticos.

Assim, o aporte teórico da SE se mostra útil para: a) colaborar com a melhoria do ensino de língua(s), uma vez que as aulas segundo essa perspectiva se apoiam na relação entre linguagem e sociedade; b) garantir a segurança linguística dos alunos em processo de aprendizagem e amadurecimento linguístico, dado o respeito que a área promove em relação à diversidade social e linguística (sociolinguística) dos cidadãos; e c) combater o preconceito linguístico que, frequentemente, ocorre em ambiente escolar por consequência de uma falta de compreensão acerca o funcionamento das línguas, o que resulta em repressão linguística, com diversos fenômenos linguísticos variáveis sendo classificados como *erros de português*.

Conforme Bortoni-Ricardo (2004), os professores, até hoje, não sabem muito bem como agir diante dos chamados “erros de português”, a julgar pelo termo entre aspas, inadequado e preconceituoso, uma vez que se refere, quase sempre, a recursos variáveis. (Bortoni-Ricardo, 2004).

Sistematizando esses preceitos, podemos resgatar os seguintes conceitos do campo da Sociolinguística e da SE, de modo compartilhado, importantes para o ensino de língua(s):

- 1 *Língua*: “Entidade cultural e política” (e não especificamente uma entidade linguística), ou seja, não há uma definição de língua por critérios puramente linguísticos, mas por critérios históricos, políticos e culturais. Nesse sentido, uma língua é constituída por

⁹ Designa-se *norma culta* “o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (Faraco, 2008, p. 71), conforme retomaremos logo a seguir.

¹⁰ Norma-padrão é “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real [de falantes cultos] para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística” (Faraco, 2008, p. 73). Retomamos esse tópico ainda nesta seção.

um conjunto de variedades - língua é o próprio conjunto de variedades: uma realidade inerentemente heterogênea. (Faraco, 2008, p. 31–32).¹¹

2 *Variedades/dialetos*: “[F]ala característica de determinado grupo” (Coelho *et al.*, 2015, p. 14) social e/ou regional — e que também podem ser reconhecidas(os) como línguas.

3 *Norma*:

3.1) *Normas (comuns/habituais)*: “[D]esigna o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade [;] [...] uma norma, qualquer que seja, não pode ser compreendida apenas como um conjunto de formas linguísticas; ela é também (e principalmente) um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas” (Faraco, 2008, p. 40–41).

3.2) *Norma/variedade culta*: “[D]esigna o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (Faraco, 2008, p. 71). Representa uma variedade linguística que é socialmente prestigiada e, portanto, é vista como uma referência.

3.3) *Norma-padrão*: Trata-se de “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real [de falantes cultos] para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística” (Faraco, 2008, p. 73). Um agrupamento de regras que visa a padronização da língua e não se relaciona com as variedades linguísticas naturais dos falantes.

3.4) *Norma/variedade popular*: Termo designado socialmente para representar todas as normas que não são típicas de falantes *cultos*, ou seja, uma norma comum àqueles que possuem menos escolaridade e que também pode se apresentar em situações menos monitoradas de interação.¹²

3.5) *Norma curta*: Para Faraco (2008), trata-se de uma “cultura gramatical rasteira” (p. 96) de condenações arbitrárias a alguns usos, em que a definição de norma é pautada em uma noção contestável de erro.

4 *Competência linguística*: Trata-se da capacidade de se comunicar com eficiência, por meio de sentenças bem formadas, o que estudantes que têm o português como língua materna já fazem, quando chegam à escola. (Bortoni-Ricardo, 2004).

5 *Competência comunicativa*: Trata-se de saber o que dizer e como dizê-lo apropriadamente nas mais diversas circunstâncias, o que demanda tanto o conhecimento de um código comum, quanto a habilidade de usá-lo. (Bortoni-Ricardo, 2005).

¹¹ O nome singular *português*, para designar a língua oficial do Brasil, por exemplo, não designa um objeto empírico uno, *claramente delimitável e objetivamente definível por critérios apenas linguísticos* - mas recobre um conjunto de inúmeras variedades. Assim, por um lado, falantes de diferentes comunidades linguísticas podem se reconhecer como falantes de uma mesma língua, mesmo não havendo inteligibilidade entre eles (como é o caso dos falantes de cantonês e mandarim, que se reconhecem como falantes de uma mesma língua - o chinês); e, por outro lado, falantes de variedades mutuamente inteligíveis podem se declarar falantes de línguas diferentes, como é o caso do neerlandês (ou holandês) e das variedades do baixo alemão, faladas no noroeste da Alemanha: embora possam ser vistas como variedades de um mesmo contínuo dialetal, um cidadão dos Países Baixos nunca se reconhecerá como falante de uma variedades do baixo alemão - por razões políticas e culturais, sempre se reconhecerá como falante de uma língua específica. (Faraco, 2008, p. 32–33).

¹² Diversos autores vêm apresentando questionamentos e críticas a respeito dessa qualificação, que pode reforçar estereótipos e preconceitos. Nesse âmbito, Bagno (2003) sugere as seguintes substituições: *norma normativa*, em vez de norma-padrão; *variedades prestigiadas*, em vez de norma culta; e *variedades estigmatizadas*, em vez de norma popular.

- 6 *Letramento*: Considerando a estreita relação entre norma culta e cultura letrada, o termo (*letramento*) aponta, conforme já mencionado, para as práticas sociais mediadas pela escrita, concepção que conduz à observação de usos empíricos de falantes cultos, sendo esses usos constitutivos, portanto, da norma culta, da norma utilizada em práticas sociais específicas, e ao abandono da norma-padrão, pura abstração. E, considerando os conceitos anteriores, cabe ainda destacar que a literatura da SE não preconiza apenas o ensino de recursos linguísticos cultos, mas a *promoção da cultura letrada*, a fim de democratizá-la, facultando aos estudantes transitarem com alguma autonomia também pelas práticas sociais típicas dessa cultura. Nisso estaria a ampliação da competência comunicativa dos estudantes. Trata-se muito mais de participação em determinadas práticas sociais do que do aprendizado de recursos linguísticos *per se*.

Dadas essas concepções, destaque especial, neste texto, vai para a função das aulas de língua(s), particularmente das aulas de português, conforme síntese da literatura da SE examinada, qual seja: *desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, por meio da ampliação do seu repertório comunicativo* (no âmbito em que estão os aspectos linguísticos). Isso ocorre porque, ao chegarem à escola, os estudantes já são competentes em sua língua materna, devendo apenas ampliar “a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 75). Trata-se, assim, de aprender novas práticas sociolinguísticas, algumas muito especializadas e que, portanto, demandam ensino sistemático para apreensão de novo vocabulário e de complexas formações sintáticas.

Alinhados a esses conceitos, destacamos, a seguir, alguns pressupostos pedagógicos e metodológicos que rastreamos na literatura da SE.

Aspectos pedagógicos e metodológicos

As premissas da SE acompanham a ótica da *pedagogia culturalmente sensível* (ou *culturally responsive pedagogy*), termo cunhado por Frederick Erickson (1987) para denominar

[...] um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alguns alunos e seus professores. (Erickson, 1987, p. 355, *apud* Bortoni-Ricardo, 2005, p. 118–119).

Essa visão pedagógica leva em consideração a diversidade cultural (e, conseqüentemente, linguística) para as práticas de ensino, tendo em vista que a escola é, na formação de cada cidadão, um dos primeiros espaços em que o contato com a heterogeneidade ocorre.

Complementarmente, a *Pedagogia da Variação Linguística*, postulada por Faraco (2008), também alimenta a SE, no sentido de reconhecer que

[...] nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação (Faraco, 2008, p. 108).

Partindo dessas premissas pedagógicas, a SE possui alguns pressupostos norteadores para as aulas de ensino de língua(s), conforme Bortoni-Ricardo (2003, 2005) e Bagno (2015), quais sejam:

- a Compreender que todo aluno é competente na sua própria língua, seja ela oral ou sinalizada;
- b Considerar o aspecto variável da língua no ensino de qualquer conteúdo;
- c Levantar em consideração a realidade sociodemográfica dos alunos, pois fatores como a) o lugar em que os alunos nasceram, b) a região onde vivem, c) a profissão dos seus responsáveis e d) o nível de escolaridade das pessoas com quem convivem pode influenciar na sua competência comunicativa;
- d Considerar as normas e as convenções da comunidade em que seus alunos estão inseridos, que também influenciam nos seus usos linguísticos;
- e Construir o entendimento de que todo exemplo de variação linguística é legítimo, mas demanda um uso adequado, levando em consideração as situações de interação diversas estabelecidas socialmente ao longo da história.

Importante destacar que a SE não apresenta *uma* metodologia, com um passo a passo aplicável a todos os anos da Educação Básica e a todos os níveis do ensino de língua(s) (o discurso, o texto e as normas linguísticas). Essa vertente teórica, por meio de sua visão pedagógica, na verdade, contribui com *princípios norteadores para o ensino de língua(s)*, como os acima mencionados, cabendo a cada professor, frente a suas demandas e circunstâncias, operacionalizar da melhor forma possível as aulas, a fim de atingir objetivos educacionais.

Vieira (2018), por exemplo, apresenta a proposta do *ensino de gramática em três eixos*, que consiste em ensinar a norma gramatical segundo as seguintes concepções¹³ :

¹³ Estamos utilizando a obra de 2018 como referencial, embora a autora já viesse amadurecendo essa proposta em publicações anteriores (Vieira, 2014; 2017).

1. Atividade reflexiva: apresentar a sistematicidade linguística, levando em consideração que “as atividades escolares com o componente especificamente gramatical seriam de três naturezas: a linguística, a epilinguística e a metalinguística” (VIEIRA, 2018, p. 52).

2. Produção de sentidos: evidenciar a interatividade da língua, a partir do trabalho com o vínculo entre texto e contexto.

3. Variação e norma: motivar a reflexão acerca da diversidade de normas/variedades que compõem a heterogeneidade da língua.

Há que se considerar que a proposta de Vieira se aproxima, em nossa perspectiva, do que anteriormente já havia sido proposto por Geraldi (2003), uma vez que a *atividade reflexiva* proposta pela autora compreende justamente os três tipos de atividades preconizadas por Geraldi para um ensino de língua produtivo: as atividades linguísticas, as epilinguísticas e as metalinguísticas.

Sobre as atividades linguísticas (as atividades de leitura, escrita, fala e escuta), o autor ainda considera ser a produção de textos (orais e escritos) o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino de língua, uma vez que é no texto que a língua se revela em sua totalidade (quer em termos de conjunto de formas, quer em termos de discurso, que remete a uma relação entre sujeitos históricos) (Geraldi, 2003).

Em nossa compreensão ainda, o que Vieira considera *eixo de produção de sentido* e *eixo de variação e norma* estariam contemplados nas atividades linguísticas de Geraldi, uma vez que, para ler e escrever, falar e escutar é preciso considerar (ensinar e saber) tanto o contexto de produção e de recepção de textos, quanto os usos linguísticos mais adequados para uma determinada situação de interação, frente a um cenário de heterogeneidade. Assim, embora os três eixos propostos por Vieira e as três atividades propostas por Geraldi não se reduzam a um mesmo plano, podem ser aproximados e tidos como conjuntamente produtivos, em termos de recomendações para a construção de práticas pedagógicas.

Com base nos resultados desse tipo de trabalho, o professor, assumindo a posição de um pesquisador, entenderá, por exemplo, o nível de letramento em que os alunos se encontram e, apoiado nesse conhecimento, poderá traçar objetivos metodológicos para o ensino de diferentes tópicos – que devem partir do discurso, passar pelo texto (de gêneros do discurso diversos), rumo à organização linguística, considerando cada uma das atividades (linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, conforme Geraldi), ou dos eixos (de atividade reflexiva, produção de sentidos e variação e norma, conforme Vieira), segundo cada ano escolar. Dessa forma, para tratar dos diferentes níveis de realização da(s) língua(s), o professor deve operacionalizar diferentes metodologias.

Em aulas orientadas pela SE, portanto, o professor deve, com foco em atividades linguísticas e a partir do texto, realizar um trabalho, antes de tudo, de cunho etnográfico¹⁴, buscando compreender a comunidade local dos estudantes, conforme a pedagogia culturalmente sensível, a fim de selecionar, por exemplo, textos produtivos para os diferentes objetivos quanto ao ensino de língua, partindo do conhecido pelos alunos, rumo ao desconhecido, ao novo, à ampliação dos horizontes comunicativos, no âmbito do que se justificam os recursos linguísticos.

Documentos oficiais da educação brasileira

No Brasil, existem dois importantes documentos elaborados pelo Governo Federal que norteiam as ações pedagógicas da Educação Básica, servindo como um referencial para a qualidade do ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além de considerarmos esses dois documentos, nesta seção, analisamos, brevemente, o mais recente documento aprovado pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2024, para subsidiar o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034. Esta seção tem o objetivo de analisar, portanto, se as orientações desses documentos vão ao encontro das premissas (teóricas, metodológicas e pedagógicas) da SE, anteriormente apresentadas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, que datam do final dos anos 1990 — o documento voltado para a disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental foi publicado no ano de 1998, enquanto que, para o Ensino Médio, no ano 2000 —, apresentam, na sua versão sobre o Ensino Fundamental¹⁵, o posicionamento de que

[o] domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (Brasil, 1998, p. 15).

Nesse sentido, parece ser possível afirmar que o grande objetivo, no ensino de língua(s), é, conforme já se destacou anteriormente, a ampliação da competência comunicativa, que compreende o domínio de aspectos interacionais (como a observação do

¹⁴ Entende-se por pesquisa etnográfica em sala de aula a “pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e análise dos dados” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 38).

¹⁵ Considerando que este texto é um recorte de uma pesquisa mais ampla, que apresentou uma *proposta de sequência didática para o 9º ano*, retomamos, aqui, dos documentos oficiais, apenas o que concerne ao Ensino Fundamental.

tipo de contexto em que se fala/escreve, do interlocutor com quem se fala/escreve, do tipo de texto a ser acionado em cada situação) e de aspectos linguísticos, propriamente ditos. Isso significa “levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (Brasil, 1998, p. 19).

Assim, na primeira parte dos PCNs para o Ensino Fundamental, é possível conferir alguns dos objetivos que o documento aponta para essa etapa de ensino e, dentre eles, vale destacar, para a finalidade desta pesquisa: a) adotar atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e b) conhecer e valorizar a pluralidade sociocultural do país (Brasil, 1998, p. 55–56). Além disso, o material também é bastante explícito no que diz respeito à compreensão da heterogeneidade inerente do português brasileiro, quando afirma o seguinte:

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. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla linguística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. (Brasil, 1998, p. 29).

E esse mesmo documento ainda oferece a seguinte orientação para o ensino:

Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita. (Brasil, 1998, p. 30).

Nota-se, portanto, que os PCNs se alinham às premissas da SE, especialmente por compreender que a função da escola é desenvolver conhecimento que o falante ainda não possui, sem subjugar o seu conhecimento prévio e sem ignorar o fato de que a língua é um fenômeno variável.

No que concerne à BNCC, documento de caráter normativo homologado em 2017, é possível notar a atenção que destina à pluralidade linguística do Brasil, no seguinte excerto, entre outros:

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades [...]. Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação ente repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura. (Brasil, 2017, p. 70)

Além de reconhecer o caráter heterogêneo da língua portuguesa, o multilinguismo nacional e ainda incentivar o combate ao preconceito linguístico, refletido no estigma às variedades populares, esse documento ainda afirma que:

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).

Ademais, a BNCC apresenta as seguintes competências específicas de Língua Portuguesa a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental, relevantes para as presentes reflexões:

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

Na esteira dos preceitos da SE, destacam-se as competências 1, 4 e 5, que reconhecem a importância de a) conduzir os alunos ao entendimento da heterogeneidade linguística da língua portuguesa falada no território brasileiro; b) fomentar o combate ao preconceito linguístico e c) ensinar a concepção de adequação linguística.

Se, até aqui, destacamos alguns pontos de aproximação entre os preceitos da SE e as recomendações de documentos oficiais, vale também destacar alguns distanciamentos entre o que está prescrito, por exemplo, nos PCNs e na perspectiva da SE, quais sejam:

- 1 Apesar de considerarem o aspecto variável das línguas humanas, os PCNs ainda defendem o mito de *unidade linguística nacional*, quando afirmam que “[e]mbora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional [...]” (p. 29). Isso distancia esse documento do conhecimento produzido pela SE, já que, por mais que o Brasil tenha o português como língua oficial, essa não é a única língua nacional. Para a SE, a pluralidade linguística do território brasileiro não pode ser ignorada e deve, inclusive, ser contemplada como objeto de ensino/reflexão, nas instituições de ensino do país.
- 2 Enquanto os PCNs consideram que a língua escrita e a *língua padrão* são a prioridade do ensino na escola, a SE preconiza que a escola deve privilegiar o ensino da *norma culta* (ou seja, o ensino dos usos que, de fato, existem por aí, empiricamente, em práticas da cultura letrada). Não sem motivo, por exemplo, Faraco (2008, p. 108) afirma que um de nossos desafios educacionais é abandonar “criticamente o cultivo da norma padrão”, conforme seção anterior. Cabe destacar, neste ponto, que a crítica, aqui, não está no fato de os PCNs defenderem que a escola é paladina da escrita, mas no fato de ainda se referirem a uma *norma que é pura ideologia (abstrata)* — qual seja, a norma-padrão — enquanto Faraco se refere a uma *norma que existe efetivamente* em práticas letradas.

Já em relação ao distanciamento entre SE e BNCC, resgatamos Zwirtes (2020), para quem o documento, apesar de abordar as variedades linguísticas e o preconceito linguístico, não fala da valorização das variedades linguísticas do português brasileiro, que acontecem e estão presentes em todo o território nacional. A referência à variedade linguística, nesse documento, ainda segundo a autora, resume-se a particularidades de comunidades linguísticas, parecendo desconhecer que as questões de variação linguística não tratam apenas de questões geográficas, mas também se estendem a questões sociais, etárias, econômicas etc. (Zwirtes, 2020).

Vemos assim que, ainda que a BNCC dê espaço para discussões pertinentes, como a preservação de línguas e de comunidades minoritárias, falta-lhe um entendimento mais amplo do conceito de variação linguística e dos fatores que a motivam.

Além disso, a autora analisa a seguinte habilidade apresentada pelo documento: “(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período” (Brasil, 2017, p. 187).

E considera que:

De fato, é papel da escola e do professor de Língua Portuguesa, promover a escrita para atender às necessidades reais do uso da língua, permitir a compreensão e uso das formas mais estilizadas do português e apropriar-se da norma, *mas o que se observa ao longo da BNCC é o jogo de colocação das variedades linguísticas para a correção. Ora, ao utilizar o termo corrigir*

tem-se a noção de errado e certo no uso da língua e esse erro está vinculado às variedades linguísticas [...]. (Zwirtes, 2020, p. 93, grifos nossos).

Assim, é possível depreender, sob a ótica de Zwirtes, que, apesar de o Componente Curricular de Língua Portuguesa da BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental abordar questões da variação linguística e do respeito aos diferentes falares, ainda o faz de maneira equivocada ou pouco efetiva, uma vez que apenas tangencia questões de respeito às variedades, explorando questões já marcadas e estereotipadas, como a variação “na oralidade, ou derivada do estrangeirismo e comunidades multiétnicas, ou variedades puramente regionais, além de tratá-las como erro que deve ser revisto, reeditado e adequado à norma-padrão” (Zwirtes, 2020, p. 97).

Como temos apontado ao longo deste texto, tal postura contraria os preceitos da SE, pois faz com que a escola ainda se organize para ensinar a língua da cultura dominante (ou, pior que isso, uma língua abstrata e não praticada nem por essa cultura), de modo que tudo que se afasta desse código é visto como defeituoso e que deve, portanto, ser eliminado. (Bortoni-Ricardo, 2005).

Por fim, cabe destacar o mais recente documento educacional do Brasil, produzido neste ano de 2024, como resultado das discussões da Conferência Nacional de Educação, a CONAE. Trata-se do *Plano Nacional de Educação*, cujo objetivo foi traçar os rumos da Educação, por meio de metas estruturantes, visando à garantia do direito à educação Básica e Superior, para a próxima década (2024–2034)¹⁶.

Preservando muito do que já está preconizado nos documentos anteriores, esse último parece se destacar, por um lado, por converter os objetivos educacionais para as pautas sociais mais em voga em nossos dias — a julgar pelo próprio título do documento, a saber: *Plano Nacional de Educação 2024–2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável* —, e, por outro lado, por lançar ainda mais luz para a diversidade cultural nacional, quando afirma, por exemplo, que

[a] educação a ser garantida por um plano de Estado visa à formação integral dos sujeitos de direitos com promoção, respeito e valorização da diversidade (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de deficiência, de altas habilidades ou superdotação, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, linguística, dentre outras) [...] (CONAE, 2024, p. 14).

¹⁶ Esse documento subsidiará discussão no Parlamento para aprovação de novo Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024–2034. Documento disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024>. Acesso em: 24 de maio de 2024.

Além disso, se os documentos anteriores mencionavam diretamente a relevância do ensino de língua portuguesa na Educação Básica, com destaque para a modalidade escrita e para a norma-padrão, nesse último, com foco em aspectos norteadores da Educação Básica, muito se fala sobre o caráter pluriétnico, pluricultural e multirracial de nossa sociedade. Curiosamente, contudo, pouco se fala sobre o multilinguismo nacional.

Além disso, o Eixo III do documento, com proposições sobre “Educação, Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade: equidade e justiça social na garantia do direito à educação para todos e combate às diferentes e novas formas de desigualdade, discriminação e violência”, embora afirme que a “diversidade da população brasileira é um ativo nacional que deve ser respeitado” (CONAE, 2024, p. 102) e defenda uma “política educacional pautada na diversidade [...] para o exercício da prática democrática [...] e o enfrentamento das desigualdades sociais” (CONAE, 2024, p. 103), nada fala sobre preconceito linguístico (embora especifique alguns outros tipos de preconceitos que devem ser combatidos), ou mesmo sobre a necessidade de construção de uma política linguística que, em âmbito educacional, dê conta de promover o plurilinguismo, para retirar muitas línguas/povos nacionais da invisibilidade e dar a elas/eles um adequado tratamento em espaço escolar — embora o documento fale de outros tipos de política (contra o racismo, por exemplo).

Uma das poucas menções ao ensino de língua(s) refere-se ao “Dever do Estado” de garantir “ensino ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (p. 29) ou a garantia de oferta de “tradutores intérpretes de libras, guias intérpretes para surdocegos, professores de libras e professores bilíngues (libras e língua portuguesa)” (p. 106). Mas nada se diz sobre a relação entre as línguas nacionais no espaço escolar ou mesmo sobre as ações necessárias para o tratamento adequado dessas línguas, nesse contexto, para real promoção da diversidade linguística e combate ao mito de que somos monolíngues — se é que o Estado tem mesmo interesse em combatê-lo, dada a forte relação entre a gênese dos Estados nacionais e a concepção hegemônica de língua (Makoni; Pennycook, 2015).

Nesse sentido, podemos considerar que as premissas da SE de (a) respeito à heterogeneidade inerente da(s) língua(s); (b) preocupação com o ensino para além dos conteúdos programáticos, levando em conta também a realidade (sócio)linguística dos estudantes; e (c) adoção de uma pedagogia culturalmente sensível às particularidades e diferenças são condizentes com o que preconizam os principais documentos norteadores da educação brasileira.

Entretanto, ainda há tópicos a serem revistos nesses documentos, e a própria literatura da SE pode colaborar para essa reavaliação, uma vez que se trata de um campo político e socialmente sensível. Logo, é possível depreender que, dentre tantas abordagens linguísticas, a SE tem potencial de contribuir, de modo privilegiado, para as diretrizes do ensino de

língua(s) em espaço escolar, na medida em que pode ancorar práticas pedagógicas e políticas de Estado.

Considerações finais

Este texto teve como objetivo central responder a seguinte questão: *Como a SE pode contribuir para que as aulas de Língua Portuguesa, na Educação Básica, sejam mais efetivas para o letramento dos estudantes?*

Da análise, pudemos depreender que o grande intento da SE é diminuir a distância entre as aulas de Língua Portuguesa e os usos efetivos da língua, com toda a diversidade que contém, considerando ainda o contexto (socio)linguístico em que os alunos estão inseridos. Sobre isso, compreendemos que

[é] preciso [...] que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português brasileiro e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades sem prestígio social. O reconhecimento da existência de muitas variedades linguísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja consequente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola, proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade estigmatizada de português brasileiro (quando não outra língua, diferente, como ocorre em diversos lugares no Brasil, sobretudo nas zonas de fronteira, nas comunidades indígenas e nas áreas de forte imigração, onde o português não é a língua materna de parte da população). (Bagno, 2015, p. 33).

Por essa razão, as aulas orientadas pela SE adotam uma pedagogia culturalmente sensível à realidade dos estudantes, embora não ambicionem o descarte do ensino da norma culta (e sim o da norma-padrão — pura abstração), mas a *ampliação da competência comunicativa* dos alunos, o que pressupõe foco nas normas da cultura letrada, sem desvalorizar a(s) norma(s) que já lhe são familiares, aprendidas no convívio social mais imediato e que influenciam a forma como cada indivíduo se expressa linguisticamente, antes mesmo de chegar à escola. Conforme máxima dessa perspectiva, “[t]odas as sentenças produzidas pelos falantes de uma língua são bem formadas, independentemente de serem próprias da chamada língua-padrão ou de outras variedades” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 71).

Para atingir tal propósito — que, como apresentado em seções anteriores, está alinhado com o que preconizam os documentos oficiais — a SE não aponta uma metodologia específica para o ensino da língua portuguesa, já que acredita que o professor, antes de elaborar o seu plano pedagógico, deve adotar uma postura etnográfica em sala de aula, buscando compreender não só o nível de letramento dos estudantes, mas também o contexto

em que estão inseridos, mapeando questões gerais, como o nível de escolaridade dos seus familiares, seus antecedentes socioeconômicos, a região em que vivem etc., para, enfim, delimitar a metodologia que melhor atende seus objetivos.

Conforme vimos, “[a]ntes de empreender qualquer trabalho pedagógico, é necessário reconhecer e conhecer a realidade (sócio)linguística do público-alvo, para que se possa partir dela em direção à ampliação do repertório linguístico e da competência comunicativa dos aprendizes” (Bagno, 2015, p. 34). Somente com base nessas informações é que o docente será capaz de traçar uma metodologia de ensino que vá ao encontro das reais necessidades dos alunos.

Por tudo isso, acredita-se, quanto a esse tópico, que a SE tem grande potencial para contribuir para as aulas de Língua Portuguesa, ao ofertar princípios norteadores, que buscam colaborar para promover a segurança linguística dos alunos, combater o preconceito e minimizar o abismo entre a escola e a realidade (sócio)linguística dos estudantes.

Como princípio metodológico geral, depreendido da literatura, podemos citar, além da proposição de dinâmicas e atividades (em grupo e individuais) que envolvam os alunos, que os coloque como agentes do seu próprio conhecimento e que levem em consideração o seu conhecimento prévio e as suas próprias reflexões, aulas que também contemplem usos da norma culta, sem considerar os demais usos como *errados*, e sim como (in)adequados a determinados contextos¹⁷. Com isso, intenta-se evitar as seguintes consequências desastrosas, apontadas por Bortoni-Ricardo (2005), no ensino de norma culta à grande parcela da população, que tem como língua materna variedades populares: nem a norma culta lhe é ensinada de forma eficiente e nem seus antecedentes culturais e linguísticos são respeitados, o que culmina na produção do sentimento de insegurança social e linguística. (Bortoni-Ricardo, 2005).

Dessa maneira, esperamos que essas considerações sirvam de inspiração a outros professores que, assim como nós, acreditam que a educação possa ser respeitosa, culturalmente sensível e politicamente ativa no que tange ao combate de preconceitos e discriminação (sócio)linguísticos.

Referências

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

¹⁷ Essa discussão ancorou a proposição de uma sequência didática, que deve ser submetida à publicação brevemente. Até lá, destacamos que não é de hoje que diversos estudiosos têm se dedicado a exemplificar como essas noções podem ser elaboradas para fins pedagógicos, de maneira a inspirar novas práticas de ensino. Uma rápida busca em repositórios científico-acadêmicos com termos como “sequência didática”, “variação” e “adequação” fornece uma considerável lista de trabalhos (TCCs, dissertações, teses e artigos) sobre a questão. Entre tantos trabalhos que tomam a variação como uma questão de (in)adequação contextual, destacamos as obras de Vieira (2018) e de Monguilhott, Valle e Görski (2022): a primeira, também explicitamente preocupada com a relação entre recursos variáveis e texto; e a segunda, chegando a esse nível de análise em alguns capítulos.

- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BASSO, R. M. **Descrição do português brasileiro**. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola, 2019.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; SILVA, K. A. DA. Sociolinguística educacional: uma entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 22, n. 1, p. 219–231, 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 11 maio 2024.
- COELHO, I. L. *et al.* **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE, 2024, Brasília, DF. **Plano Nacional de Educação 2024-2034: Política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2024.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. **Working Papers em Linguística**, v. 10, p. 73–91, 2009.
- LABOV, W. **Language the Inner City: Studies in the Black English Vernacular**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1978.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Desinventando e (re)constituindo línguas. **Working Papers em Linguística**, v. 16, n. 2, 2015.
- MARTINS, M. A. e ABRAÇADO, J. (org.). **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.
- MONGUILHOTT, I. de O. e S.; VALLE, C. R. M.; GÖRSKI, E. M. **Gramática, variação e ensino: reflexões teórico-metodológicas e propostas de aplicação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

VIEIRA, S. R. Orientações oficiais para o ensino de gramática: uma proposta em três frentes de trabalho. Trabalho apresentado no **V Encontro Nacional das Licenciaturas** (ENALIC), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (org.). **Escola, ensino e linguagens** [recurso eletrônico]. Natal-RN: EDUFRN, 2017. p. 78–104. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br>

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, S. R. (org.). **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 47–59.

ZWIRTES, P. **A Base Nacional Comum Curricular – uma análise à luz da Sociolinguística Educacional**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - 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: 27 maio 2024.

Sobre as autoras

Ana Letícia Salazar Ribeiro

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4310-9237>

Estudante de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Integra o Grupo de Estudos Linguísticos Contemporâneos (GELIC), coordenado pela Profa. Dra. Marcela Langa Lacerda. Tem se dedicado a investigar, sistematizar e popularizar, por meio do trabalho de divulgação científica nas redes sociais, aspectos teórico-metodológicos e pedagógicos da Sociolinguística Educacional.

Marcela Langa Lacerda

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8824-8339>

Professora Associada do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Desenvolve pesquisas a partir de interfaces entre os campos variacionista, funcionalista e dialógico, com ênfase nos seguintes temas: variação e ensino; variação e gramaticalização; estilo linguístico; relação entre gêneros do discurso, formas e funções; expressão do futuro do presente; linguagem e identidade; usos sociais da língua em contextos específicos.

Recebido em ago. 2024.

Aprovado em nov. 2024.