

Língua e ensino: um estudo sobre variação linguística e concordância verbal

Nilton Carlos Carmo Sousa

Professor do Instituto Social de Tucano (IST) e também da Rede Municipal de Ensino de Conceição do Coité.

Mestre em Estudos Linguísticos pelo PPGEL/UEFS

E-mail: nccsousa@hotmail.com

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6564-9407>

Silvana Silva de Farias Araujo

Professora Titular de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS)

E-mail: silvana.uefs.2014@gmail.com

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5561-3179>

Revista Falange Miúda
ISSN 2525-5169

Periodicidade:
Chamada temática

Volume 5
Número 2

Recebido em: 29/05/20
Aprovado em: 22/06/20

Resumo

Dentre as vertentes da Sociolinguística, encontra-se a Educacional, que visa à discussão da língua a partir do contexto escolar. Neste artigo, partindo dos pressupostos teórico-metodológicos dessa área de estudo, abordam-se a língua portuguesa no Brasil e o fenômeno da concordância verbal no contexto educacional da cidade de Tucano-BA. São feitas considerações sobre o que se ensina na escola sobre língua e o tratamento da variação linguística nos livros didáticos de Cereja e Magalhães (2013; 2015).

Palavras-chave:

Língua, Escola, Variação linguística, Concordância verbal, Livro didático.

1 Considerações preliminares

Neste texto, abordamos o entrelaçamento entre língua e ensino a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005), focalizando, principalmente, a variação linguística e o tratamento dado ao fenômeno da concordância verbal¹.

Como se sabe, a Sociolinguística Educacional problematiza o objeto de estudo das aulas de Português – a língua, sobretudo em uso –, podendo voltar a sua atenção ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam a reflexão sobre uma pedagogia da variação linguística. A respeito disso, explana Bortoni-Ricardo (2005, p. 15):

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. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Diante disso, é interessante pontuar algumas questões levantadas por Bortoni-Ricardo (2005), a qual afirma que “a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas”, mas até que ponto não ignora?

É sabido que, na escola, há a predominância do trabalho com a gramática normativa, ensinando-se o padrão, o que deve, sim, acontecer, mas ao trabalhar com os conceitos de “certo” e “errado”, a escola impõe que o que há na gramática é o que é válido e tudo aquilo que não é encontrado nos compêndios gramaticais está errado. Acontece que a gramática não é a língua e ela, então, não pode dar conta, e não dá, das possibilidades de uso que são possíveis na língua.

Sendo assim, é fundamental que ao trabalhar fenômenos linguísticos variáveis na língua portuguesa do Brasil (PB), os professores abordem, além da vertente do padrão e a do usual, comum a todos os falantes, os chamados traços graduais, os quais são típicos, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), a todas as variedades do PB.

Ao trabalhar com regência verbal, por exemplo, os professores de língua portuguesa podem destacar a regência prescrita na gramática, mas também devem pontuar que, no dia a dia, nem sempre se segue tal regência, a exemplo do verbo “assistir” no sentido de “ver”, cuja regência padrão exige a preposição “a”: “assisti

¹ Esta é uma versão resumida de um trabalho mais abrangente. Para uma discussão mais detalhada, consultar Sousa (2019), cuja pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES - Código de Financiamento 001).

ao filme no cinema”, mas, em geral, os utentes da língua dizem: “assisti o filme no cinema”.

Essa perspectiva de trabalho permite aos professores esclarecer que determinados usos que não estão nas gramáticas pedagógicas geram preconceito, pois são considerados estigmatizados, nas palavras de Labov (2008[1972]).

Feita essa breve reflexão, passa-se a discutir o que é ensinado na escola sobre língua e, em seguida, como a variação linguística é tratada na sala de aula. Por fim, discute-se a concordância verbal nos livros didáticos (LD) analisados, cujas coleções são de Cereja e Magalhães (2013; 2015).

2 O que é ensinado na escola sobre língua?

Nas salas de aula, muitos saberes se encontram, mas quais deles são importantes, de fato? Teoricamente, todos os saberes devem ser considerados e respeitados, pois todos são importantes e servem a finalidades próprias (FREIRE, 1996). Na prática, porém, os saberes escolares são mais valorizados e têm mais espaço, não só na escola², mas na sociedade.

Quando se trata dos estudos da linguagem, esse panorama não é diferente. Corriqueiramente, aquilo que não está prescrito na gramática normativa é tido como erro ou, simplesmente, como algo que não existe. Como a gramática de uma língua não é a língua (BARBOSA, 2016), muitos usos linguísticos não estão prescritos nos manuais. Por outro lado, esses usos podem e devem ser descritos, trabalho este que cabe não só aos sociolinguistas, mas aos professores da Educação Básica.

De acordo com Barbosa (2016, p. 42), quando indagados sobre os saberes gramaticais com a seguinte questão: “isso está certo?”, os professores devem se perguntar: “O que dizem os falantes? O que diz a tradição gramatical? O que dizem as pesquisas linguísticas?”. Nesse sentido, como expõe Sene (2019, p. 304), as pesquisas sociolinguísticas brasileiras têm dado uma grande contribuição para responder a essas perguntas, pois, em geral, preocupam-se com a “produção e a descrição do funcionamento da língua em seus diversos contextos reais de uso”.

Se os professores tiverem consciência de que a gramática escolar não é uma descrição usual da língua, considerarão que nem tudo está posto e que novos usos precisam ser analisados. Para isso, o docente deve lançar mão de todos os recursos disponíveis: bibliotecas, troca de materiais com colegas e internet, por exemplo. Além disso, o profissional precisa estar ciente de que ensinar português não é seguir fórmulas gramaticais, mas “[...] resolver problemas novos, nunca previstos

² É importante entender que a escola é uma instituição social e que, por isso, deve respeitar as experiências e os conhecimentos prévios dos estudantes, uma vez que eles adquiriram tais saberes na sua vida em sociedade.

nos manuais, com habilidade de percepção e reflexão sobre dados e suposições que ele cria no acompanhamento das descrições e hipóteses explicativas”. (BARBOSA, 2016, p. 41).

Dessa forma, com certeza, o professor será capaz de responder à questão do seu aluno: “isso está certo?”. Para isso, ele precisa, primeiramente reconhecer a norma linguística local³, falada pela comunidade onde se encontra a escola e, a partir daí, confrontar os usos reais àquilo que é previsto pela gramática escolar, desconstruindo os conceitos de certo e errado e discutindo com os alunos que cada norma atende a seu contexto comunicativo. Segundo: é necessário problematizar com os alunos o que prega a tradição gramatical sobre o que está sendo discutido. E terceiro: é fundamental conhecer as pesquisas linguísticas sobre o tema, a fim de que seja possível esclarecer o questionamento realizado pelo estudante.

Diante dessa discussão, é relevante tratar do modo como se ensina português. Para Antunes (2003, p. 19):

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. (ANTUNES, 2003, p. 19)

Esse tipo de ensino gera o insucesso na escola, acarretando frustração ao aluno e, muitas vezes, fazendo com que ele se sinta incapaz e abandone o ambiente escolar. Outro fator que contribui para o fracasso escolar é a precariedade da educação pública – tema muito discutido e enfatizado por políticos – mas pouco combatido. (SOARES, 2017[1986], p. 17).

Mesmo diante desse contexto problemático, houve avanços no ensino de português. Antunes (2003), assim como Bagno (2007), acredita que os PCN trouxeram contribuições importantes para o ensino, da mesma forma que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Por outro lado, se houve avanços, o conservadorismo no ensino, na maneira de olhar a língua é um grande retrocesso. Antunes (2003) discute a prática da aula de Português a partir de quatro campos: o da oralidade, o da escrita, o da leitura e o da gramática. Com o intuito de compreender o que se ensina na escola sobre língua e como se ensina, os resultados alcançados por Antunes (2003) são apresentados e discutidos a seguir.

A autora concluiu que, no campo da oralidade, nas aulas de Português, há pouco trabalho com a fala e que ela é vista como o lugar que privilegia as regras não padrão, sendo nela tudo permitido. É sabido, entretanto, que essa é uma visão deturpada da oralidade, visto que há textos orais, materializados em alguns

³ O conceito de norma local é abordado por Barbosa (2016) como sendo a norma do estudante e da comunidade onde ele vive, o vernáculo.

gêneros textual-discursivos, que se aproximam bastante do protótipo de textos escritos. Segundo Barbosa (2016, p. 38), “[...] é importante não esquecermos que toda comunidade conta, em seu saber linguístico, com uma norma padrão independente da norma da escola”. Ou seja, em situações de fala mais formais, mesmo não seguindo o que é prescrito pelos manuais normativos, o falante deixará sua norma comum e passará a usar a norma padrão que ele domina; isso explica, por exemplo, as tentativas realizadas por analfabetos ou pouco escolarizados que buscam moldar a sua fala, em contextos de formalidade, procurando deixá-la mais próxima do padrão linguístico, embora nem sempre consigam por não terem em seu repertório linguístico certas regras gramaticais e lexicais. Esse fato, com certeza, é repetido por falantes mais escolarizados, mas com um pouco mais de facilidade, haja vista terem em seu repertório uma variedade além da vernácula, aquela que se chama de culta.

Ainda a respeito da oralidade, Antunes (2003) acrescenta que não há a exploração de gêneros orais mais formais, assim como não são abordados os padrões gerais da conversação, considerando os contextos comunicativos, o que configura uma falha no trabalho com a oralidade na escola, pois, implicitamente, revela-se que a oralidade está diretamente ligada à informalidade, enquanto a escrita, à formalidade. A esse respeito, é válido mencionar Bortoni-Ricardo (2004), que trabalha com o *continuum* de oralidade-letramento.

No que diz respeito ao trabalho com a escrita, a autora relata que seu processo de aquisição ignora a interferência do aluno quanto à construção e à testagem de suas hipóteses na escrita. Além disso, é uma escrita mecânica e periférica, centrada em memorização de regras ortográficas, improvisada, sem planejamento, sem revisão, sem valor interacional, sem autoria e sem recepção. Ressalta-se que o estudante deve ser ensinado a ler e a produzir textos que serão lidos. Para isso, os professores podem desenvolver núcleo de leitura e troca de textos entre os colegas.

Referente ao campo da leitura, Antunes (2003) constatou uma triste realidade. O trabalho é realizado para nota escolar, sendo uma leitura centrada na decodificação, desvinculada dos usos sociais. A interpretação é limitada aos elementos literais e explícitos do texto e não há relação entre as leituras realizadas com aspectos da sociedade.

Quanto ao trabalho com a gramática, a autora concluiu que seu ensino ainda ocorre de forma descontextualizada, a partir de tópicos gramaticais irrelevantes, os quais não consideram a competência comunicativa dos falantes. Assim, o ensino de gramática pauta-se na nomenclatura, numa gramática inflexível, petrificada, que não reconhece os usos que ela não prescreve, trabalhando com os conceitos de certo e errado.

Diante dessa exposição, pode-se constatar que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas ainda deixa a desejar, visto que o trabalho com campos

fundamentais para o ensino da língua (oralidade, escrita, leitura e gramática) não é desenvolvido como deveria. De acordo com Antunes (2003, p. 33-34), a mudança desse panorama “[...] supõe uma ação ampla, fundamentada, planejada, sistemática e participada (das políticas públicas – federais, estaduais e municipais – dos professores como classe e de cada professor em particular)”.

Assim, considerando as constatações de Antunes (2003), é necessário continuar a abordagem sobre o que se ensina na escola a respeito de língua, considerando erros e acertos⁴ no ensino de português. De acordo com Barbosa (2016), a desvalorização do professor é um erro no processo educacional, assim como ensinar o padrão é um acerto, desde que não se diga que só ele existe e que só ele é verdadeiro.

Coadunando com essa ideia, Bortoni-Ricardo (2005, p. 49) afirma que:

[...] a função da escola, no processo de aquisição da linguagem, não é ensinar o vernáculo, pois este os alunos já trazem consigo ao iniciar a escolarização, pois o adquirem na sua rede primária de relações, constituída da família e vizinhos. A função da escola é justamente desenvolver outras variedades que se vão acrescer ao vernáculo básico.

Assim, nota-se que a escola deve ensinar os conteúdos gramaticais, ressaltando sua importância, mas deve, também, selecionar assuntos que sejam, de fato, importantes para a vida social dos estudantes, considerando que o que se ensina de língua deve ser somado ao que o estudante sabe e que aquilo que está sendo ensinado não é o único conhecimento linguístico que ele deve saber. É necessário considerar, portanto, que a norma local ou vernácula é tão legítima quanto a norma escolar. Segundo Faraco e Zilles (2017), é necessário ainda conscientizar os estudantes acerca das motivações sócio-histórico-culturais para a existência da heterogeneidade linguística.

De acordo com Barbosa (2016, p. 35),

[...] podemos ensinar regras tradicionais, que poderão até ser cobradas em concursos que queiram testar o grau de conhecimento do padrão escolar, mas se confundirmos essas mesmas regras com o que é considerado bom na língua reduziremos um universo de possibilidades expressivas a um simples recorte de certos usos. O ensino de língua não pode seguir a lógica do menos.

Destarte, pondera-se que o estudo da língua pautado na prescrição, a partir de usos linguísticos obsoletos e de textos não reais é um ensino que segue a lógica do menos, uma vez que se preocupa com um recorte em vez de se ocupar do todo linguístico. O fracasso no ensino da norma padrão perpassa, com certeza, por esta questão também.

A seguir, para atender aos propósitos deste texto, discutimos o tratamento da variação linguística nos livros didáticos de Cereja e Magalhães (2013; 2015).

⁴ Barbosa (2016) trata dos erros e acertos no ensino de Língua Portuguesa.

3 O tratamento da variação linguística nos livros didáticos

Das coleções aqui analisadas, Cereja e Magalhães (2013; 2015), apenas dois livros destas tratam de variação linguística: no Ensino Fundamental II, o livro do sexto ano; e, no Ensino Médio, o livro do primeiro ano.

De acordo com González (2015, p. 227),

Com vistas a adequar os livros didáticos aos recém-laçados PCN e à nova LDB, em 1995-96, o PNLD passa a avaliar os livros submetidos ao Programa. Funciona assim: a iniciativa privada elabora livros didáticos e os submete à avaliação do PNLD. Por meio de professores universitários, que prestam serviços como consultores especializados, avaliam-se os livros, que, frente aos critérios do Programa, podem vir a ser aprovados ou não. Os livros aprovados são resenhados e se elabora o *Guia de livros didáticos*. Professores da escola básica leem o *Guia*, discutem com seus colegas e escolhem o título com que querem trabalhar. O MEC negocia preços com as editoras e faz a compra. Finalmente, os livros são distribuídos às escolas.

Como é perceptível na citação, os livros didáticos são revisados por especialistas, avaliados por professores da Educação Básica e escolhidos também por estes. Destaca-se que, mesmo havendo todo esse processo, ainda há problemas quanto ao tratamento de temas linguísticos nos livros. É necessário pensar sobre esses temas a partir dos usos concretos da língua, considerando as variedades linguísticas. Entretanto, o que se percebe nos LD é que a variação linguística se tornou mais um conteúdo curricular, manifestado nas coleções de livros em anos específicos de ensino. Questiona-se o seguinte: se a variação linguística é um fenômeno inerente às línguas e possível nos vários níveis linguísticos (fonético-fonológico, léxico e morfossintático, etc.), por que se trabalha com ela sem relacioná-la a outros conteúdos, como substantivo (que, a depender da região, é possível dizer “tia” (som alveolar) ou “tia” (som africado)), concordância verbal e nominal (que, a depender de fatores linguísticos e extralinguísticos, pode-se dizer “Os meninos querem frutas” ou “Os menino quer fruta”)?

Enfim, o trabalho com as variações linguísticas é fundamental, mas não deve ser realizado de maneira isolada: ora se ensina que a língua varia, ora, quando não se estiver mais tratando de variação, se diz ao aluno que não pode falar de tal maneira porque é errado.

A partir dessa discussão, deve-se compreender que o ensino de Língua Portuguesa, quanto à discussão em torno da variação deve estar associado a outros tópicos da disciplina, de modo que o aluno possa compreender a variação e adequar-se enquanto falante às diversas situações comunicativas.

No que tange à análise aqui proposta, pontua-se que, no livro do sexto ano, inicialmente, trabalha-se com uma tira com intuito de construir o conceito de

variação linguística, tratando-a como “diferenças de uso da língua portuguesa” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, p. 39). Além disso, pelo contexto expresso na tira, há a apresentação implícita de duas variedades do português brasileiro: português culto e português popular, como se percebe abaixo:

Figura 1: Tira de Fernando Gonsales



Fonte: Cereja e Magalhães (2015a, p. 39).

Na tira, a senhora percebe que o papagaio reproduz palavras que não seguem a norma padrão da língua, então resolve devolvê-lo a seu antigo dono, que, também, não segue a norma padrão. A partir desta tira, os autores do LD propõem uma atividade em que se discutem as diferenças linguísticas e não os erros, o que configura uma abordagem positiva da variação linguística, tratando as variedades não padrão como diferenças e possíveis a depender do contexto comunicativo. Além disso, os autores tratam, na última questão, de preconceito. Eles perguntam: “Considerando a situação em que o papagaio aprendeu a falar, responda: Que outra razão pode ter levado a mulher a querer devolver o papagaio?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, p. 40). Percebe-se que a mulher devolveu o papagaio pela maneira como ele reproduzia as palavras. Fica subentendido, assim, que a senhora não quis que pensassem que a ave estava reproduzindo a sua maneira de falar, assim como a de sua família, o que caracteriza preconceito linguístico. Ressalta-se que, no livro, os autores não problematizaram neste momento o lugar das variedades e o respeito que se deve ter para com elas.

Dando continuidade à análise, é necessário pontuar que os autores do LD reconhecem que as variações linguísticas podem ocorrer não só pela localização geográfica, mas também por outros fatores, como a profissão, o grau de escolaridade e a idade. Além disso, os autores tratam de alguns tipos de variação: diferenças de lugar ou região (diatópica), escolaridade e classe social (diastrática), diferenças históricas (diacrônica), oralidade e escrita (diamésica) e formalidade e informalidade: graus de monitoramento (diafásica)⁵.

Com relação aos tipos de variação linguística apresentados pelos autores, pode-se dizer que eles atenderam bem ao que se espera de um livro, que se

⁵ Neste parágrafo, as expressões entre parênteses foram introduzidas pelos autores deste artigo, visto que os autores do LD não nomeiam as variações com esses termos.

problematizem fatores que influenciam a variação. No tipo “oralidade e escrita”, entretanto, os autores dizem que no oral “são comuns, por exemplo, as repetições, as quebras na sequência de ideias, problemas de concordância e o uso de expressões de apoio [...]” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, p. 43). Eles não estão “errados”, mas quanto à concordância percebe-se que a não marcação de morfema de plural é tido como um problema e não, simplesmente, como variação. Se os autores acreditam que há fatores que influenciam a variação linguística, por que tratam a variação na concordância como um problema? Talvez seja por conta da estigmatização que está em torno deste fenômeno ou, ainda, porque o tratamento da variação é muito visto no nível lexical e os outros níveis são, quase sempre, deixados à margem.

Na parte do capítulo em que os autores conceituam norma padrão e variedade de prestígio, eles dizem: “É claro que a norma-padrão não existe como uma língua de fato, pois ninguém fala português em norma padrão em todos os momentos da vida.” Neste trecho, os autores argumentaram bem, dialogando com Lucchesi e Lobo (1988), que separam norma culta de norma padrão, afirmando que culto e padrão não são sinônimos. O português padrão não é uma variedade, mas os modelos que estão nas gramáticas normativas e o português culto é a variedade dos falantes mais escolarizados.

Segundo Cereja e Magalhães (2015a, p. 40), “dada a importância da norma-padrão, a escola se propõe ensiná-la a todas as crianças e jovens do país, preparando-os para ingressar na vida social”. Talvez a escola precise ensinar o padrão para que os estudantes, tendo acesso a ele, tenham as mesmas condições linguísticas que outros falantes vindos de outros contextos socioculturais em uma entrevista de emprego, por exemplo. Então, essa “vida social” a que se referem os autores do LD é uma vida bem restrita, atendendo a contextos específicos, como entrevistas, falas oficiais em público, momentos de maior formalidade. Afinal, todos os falantes possuem “vida social” e só se comunicam por meio da linguagem, justamente por terem vida social. Ressalta-se, assim, que os autores deveriam ter reformulado o trecho que diz que a partir do padrão os alunos são preparados para a vida social, especificando a que vida eles estão se referindo, porque com os amigos, com a família, com o (a) namorado (a) não é necessário o uso da norma padrão. Além de todas essas questões aventadas até o momento, faz-se necessário tratar de outra, que se refere à atividade da página 45 do LD, na qual se problematizam vícios de linguagem, o “gerundismo” e a “tiponite”, como é possível perceber na tira abaixo:

Figura 2: Tira de Adão Iturrusgarai



Fonte: Cereja e Magalhães (2015a, p. 45)

Na tira, que é a base para as questões que a sucedem no LD, percebe-se uma crítica ao uso da palavra “tipo”, que tem passado, nos últimos anos, por um processo de gramaticalização, ganhando, assim, novos contextos de uso e funcionando morfologicamente de forma diferente de como funcionava antes, sendo, na tira, marcador discursivo e não substantivo que indica espécie, ou qualidade comum de algo. Com essa sátira ao uso do “tipo”, nota-se que o sufixo “ite”, em tiponite, comum em nomes de doenças, demonstra que o autor da tira, Adão Iturrgarai, relaciona “esse vício de linguagem” a uma doença, o que é uma visão preconceituosa, visto que, na prática oral, é muito comum que pessoas recorram a esse marcador discursivo.

O papel do LD, nesse sentido, seria problematizar essa questão e mostrar aos estudantes que o uso do “tipo” não é uma doença, mas que é preciso ter cuidado com ele, visto que, a depender do contexto comunicativo, pode ocorrer preconceito. Além disso, é preciso alertar os estudantes quanto ao uso das variedades do português em cada contexto comunicativo. É preciso esclarecer que, com os amigos, com a família, pode-se utilizar o “tipo” como marcador discursivo sem problema algum, mas que, na escrita ou em situações formais de fala, deve-se evitá-lo.

Como o LD não problematiza essa questão, cabe ao professor de Língua Portuguesa fazê-lo. Acontece que a maioria dos professores toma o LD como verdade absoluta ou, simplesmente, concorda com o que está posto. Essa questão refere-se à formação docente e requer bastante atenção. Segundo Callou (2016, p. 16),

Para o falante comum, usuário da língua, não há variação, só uma dualidade opositiva, o “certo”, a “norma” (prescritiva) e o “erro”. A questão de norma e variação, pluralidade de normas, fica restrita àqueles especialistas que possuem maior conhecimento **de** e **sobre** a língua.

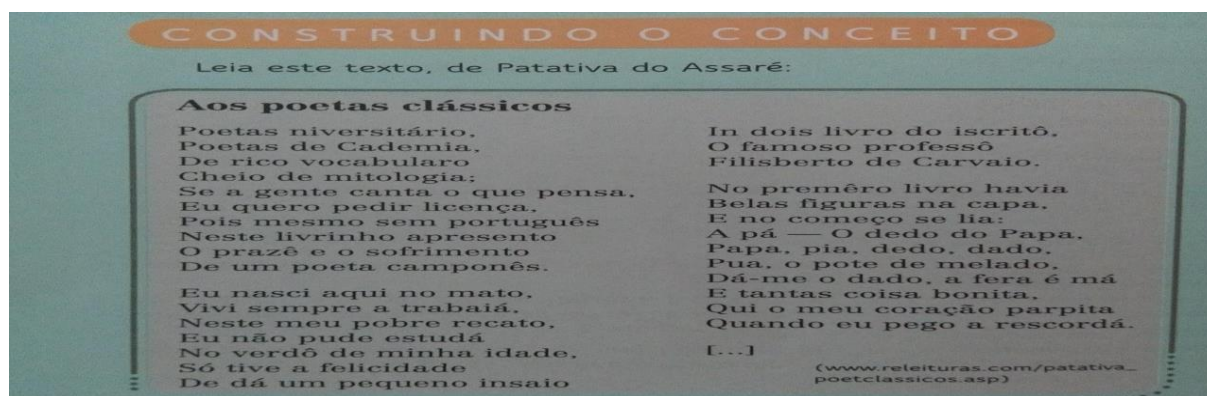
Assim, percebe-se que a escola tem fundamental papel quanto ao reconhecimento das variações linguísticas. Por meio dela, é que se chegará ao grande público, ao chamado “falante comum”, a boa nova de que a língua não é homogênea e aquilo que não está na gramática prescritiva não está errado, mas é uma variação, uma norma diferente daquela que os livros didáticos e as gramáticas prescritivas apresentam, ou melhor, impõem.

No que tange ao “gerundismo”, também criticado na tira, precisa-se esclarecer que ele tem o seu lugar, mas que, na escrita e em situações formais,

deve ser evitado, justamente por que é necessário adequar a fala e a escrita às situações de uso. Assim, questões de LD que propõem a reescrita da norma em variação para a norma padrão é um tanto sem sentido e não reconhecem o lugar das diferenças linguísticas. É o que acontece na segunda questão da atividade, letra *b*, em que os autores do LD escrevem: “Como ficaria a fala do último quadrinho, caso a personagem não empregasse nem o “tiponismo” nem o “gerundismo”?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, p. 45). Ressalta-se que, diferentemente do autor da tira, os autores do livro didático referem-se ao uso do “tipo” como “tiponismo” e não como “tiponite”, o que pode implicar o reconhecimento da palavra “tipo” como marcador discursivo e não como uma doença.

Referente ao LD do Ensino Médio, no que tange ao capítulo que trata das variedades linguísticas, é necessário discutir a problematização que foi feita pelos autores. Inicialmente, Cereja e Magalhães (2013a), na tentativa de construir o conceito de variação linguística, introduzem o capítulo com um texto de Patativa do Assaré e discutem-no a partir de uma atividade. A seguir, são apresentados o texto e a atividade. Em seguida, pontos serão elucidados quanto à atividade, discutindo sua (in)eficácia ao tratar do tema da variação linguística.

Figura 3: Texto de Patativa do Assaré



Fonte: Cereja e Magalhães (2013a, p. 78)

Abaixo, segue a atividade proposta pelos autores:

Figura 4: Atividade

1. O poema caracteriza um jeito de falar típico de um contexto brasileiro específico, mencionado no próprio texto.

- Qual é esse contexto e qual termo do poema nos remete a ele?
- Quais recursos são utilizados no poema para caracterizar a fala típica desse universo? Justifique sua resposta com exemplos do texto.
- O título do poema é "Aos poetas clássicos". Qual relação se pode estabelecer entre esse título e o que o eu lírico diz em seus versos?
- Reescreva os termos abaixo, extraídos do texto, de acordo com a norma-padrão da língua.

* trabaia	* insaio
* tantas coisa bonita	* parpita
- Na sua opinião, por se tratar de um texto literário, esse poema deveria ter passado por uma revisão antes de ser publicado, a fim de que sua ortografia e sua linguagem fossem adequadas à norma-padrão? Por quê?

2. Nem todos os termos que, no texto, estão grafados em desacordo com a ortografia padrão são exclusivos da fala do universo rural. Dê exemplos de termos que:

- são empregados também no universo urbano, em geral por pessoas menos escolarizadas, da maneira como estão grafados no poema;
- são empregados também no universo urbano, mesmo por pessoas escolarizadas, da maneira como estão grafados no poema.

3. Na terceira estrofe há referência a um livro que o eu lírico lia quando criança e no qual estava escrito, entre outras frases: "Dá-me o dado".

- Essa é uma construção padrão proposta pela gramática normativa, mas pouco comum na fala dos brasileiros, mesmo os escolarizados. Que forma essa construção normalmente tomaria na fala dos brasileiros?
- Discuta com os colegas e com o professor as seguintes questões:
 - * A língua portuguesa é uma só? Se não, de que dependem suas variações?
 - * O uso da língua pode gerar preconceito? Por quê?

Fonte: Cereja e Magalhães (2013a, p. 79).

Na atividade, constam três questões que fazem o aluno pensar sobre tais questões:

- Qual o perfil de quem escreveu o texto (é uma pessoa escolarizada ou não)?
- Em que contexto de origem/moradia o escreveu (na zona urbana ou na zona rural)?
- Quais as variações linguísticas presentes no texto (variação na concordância nominal, monotongação, queda do /r/ pós-vocálico em posição final de palavra, etc.)?
- Essas variações podem acontecer na fala urbana (ditas por pessoas não escolarizadas e por pessoas escolarizadas)?
- O português representa uma unidade linguística (fala-se e escreve-se de uma única maneira)?
- As variações linguísticas podem gerar preconceito?

Diante dos temas possíveis de serem abordados, nota-se que a atividade atende em grande proporção à discussão linguística, reconhecendo sem julgamento de valor a variação, exceto na letra *d*, da 1ª questão, que pede para reescrever termos de acordo com a norma padrão. De fato, não há nada que justifique a transformação de uma variedade em outra, visto que cada variedade ocupa seu lugar sociocultural na língua e na sociedade.

De acordo com Faraco (2008, p. 177),

Nos livros, os fenômenos de variação são ainda marginais e maltratados (são abordados tendo a cultura do erro como pano de fundo). Quando se fala em variedades da língua, predominam referências à variação geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceitos do que a variação social).

De fato, os fenômenos variáveis são tratados de forma marginal. Isso será mostrado na próxima seção, em que se discute a concordância verbal. Ressalta-se

que muitos livros ainda têm como pano de fundo o erro, a tradição gramatical, mas há avanços, pelo menos nas coleções aqui analisadas. No livro do 6º ano, por exemplo, não houve predominância da variação geográfica, aliás, todas foram discutidas. O real problema, na verdade, diz respeito ao fato de discutir, em outros capítulos, fenômenos variáveis, mas tratá-los sem reconhecer sua variabilidade.

Pela atividade realizada a partir do texto de Patativa do Assaré, percebeu-se, por exemplo, que outras questões, além da geográfica, foram aventadas, como a escolarização e o rural-urbano, que são fatores importantes para o estudo de fenômenos variáveis do português, tal como a concordância verbal⁶. Além disso, percebe-se que os autores reconhecem a heterogeneidade linguística, o que foi notado também por Sene, Silva e Araújo (2017, p. 11) ao analisarem dois livros didáticos. Talvez seja necessário, então, refletir sobre o papel do professor diante do LD: ele está preparado para falar da variação nos vários níveis de estruturação linguística, considerando fatores socioculturais?

Em seguida, Cereja e Magalhães (2013a, p. 79) apresentam condicionamentos para a variação:

Em contato com outras pessoas, na rua, na escola, no trabalho, observamos que nem todos falam como nós. Isso ocorre por diferentes razões: nascemos e crescemos em regiões e momentos diferentes; frequentamos a escola por menos ou mais tempo; convivemos em determinados grupos ou classes sociais. Essas diferenças no uso da língua constituem as **variedades linguísticas**. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 79).

Como é possível notar na citação dos autores, há fatores que condicionam a variação. Ressalta-se que, dentre esses fatores, não consta, entre outros, um muito importante: o estilo do falante, que caracteriza a variação diafásica. Segundo Faraco (2008, p. 178), “os livros exploram superficialmente a variação estilística. Dificilmente consideram que, em língua, o que ocorre são contínuos de variação e não recortes estanques.” Assim, é preciso considerar que a produção de sentidos gira em torno do estilo do falante e que este recorre a ele para dizer o que deseja à sua maneira.

Cereja e Magalhães (2013a), em seguida, conceituam norma padrão e esclarecem que ela não existe como uma variedade, de fato, mas como uma lei que tenta regulamentar a língua. Este posicionamento remete-se àquele já feito pelos autores no livro do 6º ano, o que faz com que se acredite que os autores veem a norma padrão como utópica, mas que as normas urbanas se aproximam dela e, por isso, são prestigiadas socialmente.

Os alunos devem, sim, aprender a norma linguística ensinada na escola, sem, contudo, tê-la como certa ou verdadeira, desprestigiando sua própria norma, aquela falada na sua comunidade de fala. Para isso, os professores necessitam fazer um trabalho sociolinguístico, podendo investigar, por exemplo, como se fala

⁶ Na próxima seção, este tema será analisado de forma qualitativa nos livros didáticos.

na comunidade do aluno. É possível comparar o que se encontrou linguisticamente na comunidade de fala com o que a gramática normativa aponta e problematizar algumas questões, como: quando se pode usar as formas A e B? Onde é possível usá-las? Ambas são adequadas? Enfim, investigar a língua e tentar desconstruir o preconceito que gira em torno dela é papel não só dos pesquisadores, mas dos professores da Educação Básica também, afinal, não se pode mais pensar que a norma padrão é a própria língua, mas que todas as variedades linguísticas constituem-na.

Dando continuidade à análise, segundo os autores, há dois tipos básicos de variação: os dialetos e os registros. Sabe-se, entretanto, que há três tipos básicos: variação social, variação geográfica e variação estilística. Para os autores, os dialetos dão conta das variedades oriundas da região, da idade, do sexo, da classe social e da própria evolução da língua, enquanto os registros ocorrem por conta da formalidade e informalidade que a situação exige. Além disso, nota-se que os autores não separaram variação geográfica de variação social, uma vez que apresentam os fatores que condicionam essas variações juntos.

É necessário entender que dentro de cada tipo básico de variação há desdobramentos. Pode-se pensar na variação geográfica, por exemplo, a partir do nível fonético-fonológico, léxico, etc.

Tratando dos registros, os autores apresentam um quadro retirado de Kleiman (2005-2010), demonstrando que a formalidade não está para escrita, assim como a informalidade não está para a fala, pois há escrita informal e fala formal. Este trecho é muito importante, haja vista ser constante a análise de que a escrita é formal e a fala informal. Na verdade, tanto a escrita quanto a fala devem ser adequadas à situação comunicativa e aos objetivos dos interlocutores.

Em seguida, os autores tratam da gíria, conceituando-a e terminam o capítulo com uma atividade que trata da variação regional e também do preconceito linguístico. Na atividade, há a representação de um alfaiate e de um cliente. O alfaiate escreveu na placa de seu estabelecimento “Aguia de ouro” e o cliente, que falava um português culto e que apenas estava de passagem pela pequena cidade do interior o repreendeu e disse que faltava o acento em “Águia”. Então, o alfaiate esclareceu que não se tratava de “Águia”, mas de “Aguia – agulha”. Na atividade, os autores problematizaram a variação linguística trazendo à tona questões do dialeto caipira, questões de escrita como representação da fala e também sobre o preconceito linguístico, uma vez que o cliente não confiava em alguém que não soubesse escrever o nome do próprio negócio.

Assim, percebe-se que os LD analisados trazem avanços quanto ao tratamento da variação linguística, mas que ainda há questões a serem repensadas, como: é mesmo necessário transformar a variedade popular em variedade culta nas atividades? A problematização da variação linguística deve ser feita como um conteúdo curricular ou deve perpassar os conteúdos gramaticais?

Enfim, mesmo havendo mudanças consideráveis nos LD, são necessários olhares mais atentos, a fim de que as lacunas sejam preenchidas. Além disso, é fundamental que os professores tomem ciência da importância de reconhecer as variedades linguísticas como representativas da língua, sem julgá-las ou tratá-las como erro.

3 A concordância verbal nos livros didáticos analisados⁷

Segundo Vieira (2016, p. 85), a concordância verbal “[...] costuma ser um tema muito valorizado nas aulas de Língua Portuguesa [...]”, mas não é estudada como um fenômeno variável. Em geral, de acordo com a análise realizada, os autores apresentam as regras e as exceções apenas, o que faz com que se pense que a variação linguística é mais um conteúdo que está fechado num capítulo e que não é preciso relacioná-lo aos demais. Sabe-se, entretanto, que é necessário este entrelaçamento dos conteúdos, sobretudo concordância verbal e variação linguística, haja vista a concordância ser variável no português brasileiro.

A seguir, mostra-se um panorama de como a concordância verbal é apresentada nos livros didáticos. Verificamos que o conteúdo foi “evoluindo” de um livro para o outro, como é possível perceber a seguir, sendo presente apenas nos livros do 7º, 9 e 3º anos.

Quadro 1: A concordância verbal nos livros didáticos das Coleções Português: linguagens (2013; 2015)

Livro Didático do 7º ano	Livro Didático do 9º ano	Livro Didático do 3º ano
Regra geral da concordância verbal	Regra geral da concordância verbal	Regra geral da concordância verbal
Sujeito simples	Sujeito simples	Sujeito simples
Sujeito composto	Sujeito composto	Concordância ideológica
-	Concordância do verbo ser	Sujeito composto
-	Casos especiais	Concordância do verbo ser
-	-	Casos especiais
-	-	Verbo mais pronome se

Fonte: Sousa (2018, p. 40).

A partir do quadro, percebe-se que há um avanço quanto ao tratamento do conteúdo em destaque. No livro do 7º ano, há apenas menção ao conteúdo, no do 9º há um aprofundamento maior, mas, no livro do 3º ano do Ensino Médio,

⁷ Esses resultados foram apresentados, primeiramente, em Sousa (2018), discutidos em Sousa (2019) e retomados neste artigo.

acrescentam-se, ainda, a concordância ideológica, que é abordada adiante, e as construções com verbo mais o pronome *se*.

No livro do 7º ano, constata-se que o conteúdo foi trabalhado de forma superficial, sem muitas problematizações. Os autores escolheram o texto: “Por que D. João VI tinha fama de guloso?”, mas não o discutiram, apenas retiraram do texto orações isoladas para conceituar concordância verbal. Nota-se, assim, que o trabalho com o texto não atingiu seu objetivo maior, que diz respeito à relação do que há no texto com o que o estudante traz consigo, com seus saberes prévios. Além do não aproveitamento do assunto do qual o texto trata, os autores vão de encontro ao que Vieira (2016) traz como fundamental para o ensino da concordância verbal. Segundo a autora, é necessário, a partir de textos, seguir dois procedimentos: “o primeiro deles seria o aproveitamento de materiais que exploram o fenômeno como recurso expressivo para a construção do sentido global do texto” (VIEIRA, 2016, p. 98) e o segundo “é a análise de textos que exploram a variação da concordância verbal para a indicação do perfil de uma personagem” (VIEIRA, 2016, p. 98).

Os autores não seguem esses procedimentos nos livros do Ensino Fundamental II, mas, no livro do 3º ano do Ensino Médio, tentam seguir o primeiro, ao tratarem de concordância ideológica a partir de uma frase solta: “Eu creio que os modernistas da Semana de Arte Moderna não *devemos* servir de exemplo a ninguém”, o que demonstra silepse de pessoa, ou seja, o sujeito está na terceira pessoa do plural, mas o verbo está na primeira, porque o autor se inclui em “os modernistas” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 244). De acordo com Vieira (2016, p. 86), “a gramática tradicional busca recursos para explicar a variabilidade que envolve a concordância verbal, legitimando-a, embora de forma não explícita”. Além da gramática a que Vieira (2016) se refere, é possível dizer que os livros didáticos também buscam esses recursos, reproduzindo aquilo que está prescrito na gramática sem problematizar e/ou questionar. Quando Cereja e Magalhães tratam, por exemplo, da concordância ideológica, também abordam as expressões partitivas neste volume, demonstrando, mais uma vez, que a regra de concordância verbal não é única, mas variável.

Retomando a discussão em torno do livro do 7º ano, é necessário pontuar que Cereja e Magalhães (2015b) tratam das regras de concordância verbal com sujeito simples e sujeito composto e finalizam a seção com uma atividade que visa à reescrita de frases.

No que diz respeito ao livro do 9º ano, observamos que, inicialmente, os autores trazem uma tira para abordar a concordância verbal, de modo que, como no livro do 7º ano, com questões sobre o texto, ajudam os estudantes a construir o conceito do conteúdo. Além disso, os autores, sutilmente, tratam do assunto da tira, induzindo os alunos à interpretação do texto, o que é algo positivo. Em

seguida, Cereja e Magalhães (2015c) tratam da concordância verbal com o sujeito simples e ao tratarem do pronome relativo **quem**, dizem o seguinte:

Quando o sujeito é representado pelo pronome relativo quem, há duas possibilidades de concordância. Tradicionalmente o verbo fica na 3ª pessoa do singular. Modernamente, em situações informais, admite-se também a concordância do verbo com a pessoa do antecedente do pronome. Veja: Fui eu quem **fez** a pesquisa. Fui eu quem **fiz** a pesquisa. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015c, p. 187).

Observa-se que os autores atribuem a variação entre a terceira e a primeira pessoa do verbo *fazer* à informalidade, o que gera as seguintes perguntas: Será que é mesmo a informalidade que influencia a mudança da pessoa verbal? Será que não há fatores internos à língua que influenciam essa variação? Enfim, acreditamos que, no português popular, e até no português culto, essa variação ocorra, visto que não é estigmatizada e é, inclusive, prevista pela gramática normativa.

Ao tratarem da concordância com sujeito composto, Cereja e Magalhães (2015c), num *box*, tratam, também, da concordância verbal e do preconceito linguístico. No *box*, os autores, implicitamente, falam da estigmatização em torno da variação da concordância verbal. Para demonstrar isso, os autores apresentam outro fenômeno variável, mas que não é desprestigiado na língua, a omissão da preposição “a” em “O filme **a** que assisti é bom”. Isso mostra que, na língua, há fenômenos que são olhados negativamente e outros não. Mas, o que explica esse movimento de preconceito? Na verdade, o preconceito linguístico acontece porque está ligado ao preconceito social, e os fenômenos linguísticos que mais se diferem do padrão lusitano, primeiramente, e do português culto brasileiro, secundamente, são as concordâncias nominal e verbal, por isso são desprestigiadas não só linguisticamente, mas, sobretudo, socialmente. A esse respeito, vale citar Vieira (2016, p. 92), quando diz que “O fenômeno da (não)concordância é o caso prototípico de variação que identifica, discrimina, (des)valoriza o usuário da língua em termos sociais.”

No livro do 3º ano do Ensino Médio, Cereja e Magalhães (2013b) introduzem a discussão sobre concordância verbal a partir do poema “O húmus do homem novo”, de Juvenal Bucuane. Os autores realizam uma pequena atividade, incitando o aluno a compreender as relações que existem entre as palavras (sujeito e verbo) e, inclusive, problematizando a relação entre substantivo e adjetivo, conceituando, assim, concordância nominal também, que é trabalhada, no livro, depois da concordância verbal, diferentemente de como os autores organizaram o livro do 9º ano do Ensino Fundamental II. Ressaltamos que é incoerente trabalhar concordância nominal antes que concordância verbal no livro do 9º ano e não seguir este mesmo esquema de organização no livro do 3º ano.

Cereja e Magalhães (2013b, p. 241) apresentam as seguintes orações: “O grupo de estudantes *pedia* bis ao cantor./O grupo de estudantes *pediam* bis ao

cantor.”, problematizando que, embora haja regras sistematizadas, às vezes há mais de uma forma de realizar a concordância do verbo com o sujeito, o que legitima, desta forma, o alto grau de variabilidade da concordância verbal, reconhecido até pela gramática normativa implicitamente. (VIEIRA, 2016).

Em seguida, os autores desenvolvem atividades em que os alunos devem concordar o verbo com o sujeito, problematizam os efeitos de sentido do texto em análise, o que é bastante relevante e, adiante, apresentam as regras de concordância do verbo com o sujeito simples, prescrevendo-as, sem nenhuma problematização ou vinculação com a fala real. Depois, seguindo o mesmo modelo de prescrição, os autores tratam da concordância com o sujeito composto.

Quanto à concordância do verbo *ser*, Cereja e Magalhães (2013b) apresentam a possibilidade de ele concordar com o sujeito ou com o predicativo, mas não discutem que a possibilidade de concordar com o segundo foge ao conceito geral do conteúdo: concordância do verbo com o sujeito em número e pessoa. Além disso, numa das atividades, os autores propõem a reescrita de uma frase, passando-a para a norma culta. Essa questão precisa ser discutida e vista como algo que se realiza na fala real de vários brasileiros e não simplesmente como uma construção linguística errada. Se muitas pessoas dizem “Em minha classe, o líder é eu.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 247), é necessário discutir o porquê em vez de tachar como errado. Talvez se fale assim porque o verbo está anteposto ao sujeito, o que influencia a não realização de concordância, ou talvez por pensar que o sujeito de “é” é “o líder”.

Referente ao verbo mais o pronome *se*, os autores trazem um pequeno *box* prescrevendo as regras, mas não fazem ligações, assim como não fizeram anteriormente, com a variação da concordância verbal, o que implica dizer que os capítulos que tratam de concordância verbal no livro do 3º ano e no do 7º ano não discutem este conteúdo considerando sua variabilidade. No livro do 9º ano, por outro lado, há o reconhecimento explícito de que há variação na concordância verbal e, inclusive, de que essa variação pode gerar preconceitos.

De acordo com Cobucci (2009), que também analisou livros didáticos, inclusive de Magalhães e Cereja, não há coerência entre o capítulo que trata de variação linguística e os demais, sobretudo os de cunho linguístico. Segundo a autora, apenas quatro livros são coerentes: “[...] o de Takazak, Lopes *et alii*, Abaurre *et alii* (na maior parte do LD) e o de Faraco [...]” (COBUCCI, 2009, p. 203).

Ressaltamos, assim, que é necessário repensar a maneira como os conteúdos gramaticais estão sendo trabalhados nos livros didáticos, visto que é de fundamental o reconhecimento de que a língua é heterogênea, variável e, por isso, mutável. Portanto, o trabalho com os conteúdos gramaticais deve ser pautado em textos reais que apresentem a realidade sociolinguística do Brasil.

4 Considerações finais

Neste artigo, abordamos o que é ensinado na escola sobre língua, de modo que foram apresentados avanços no ensino de Língua Portuguesa e discutidos quatro temas especiais para o ensino de língua: oralidade, escrita, leitura e gramática.

Na seção “O tratamento da variação linguística na sala de aula”, discutimos o trabalho com variação linguística, sendo realizadas a análise de duas coleções de livros didáticos (CEREJA; MAGALHÃES, 2013; 2015). Notamos que os autores dos livros reconhecem a necessidade do trabalho com a variação.

Na seção “A concordância verbal nos livros didáticos analisados”, foram apresentadas análises em torno do tema e constatamos que, em geral, a concordância verbal tem suas regras prescritas, havendo menção à variação da concordância apenas no livro do nono ano.

No ensino de Língua Portuguesa quanto à variação linguística, houve avanços, visto que antes este fenômeno linguístico inerente a todas as línguas naturais era visto como erro e não era discutido nas escolas. Hoje, mesmo havendo falhas por conta da falta de uma pedagogia da variação linguística (FARACO, 2008), os Livros Didáticos (CEREJA; MAGALHÃES, 2013; 2015) discutem este tema, reconhecendo, assim, a heterogeneidade linguística.

Quanto à concordância verbal, observamos que os Livros Didáticos (CEREJA; MAGALHÃES, 2013; 2015) não a tratam como um fenômeno variável e, em geral, prescrevem as regras. Cabe ao professor, nesse sentido, discutir questões relacionadas aos preconceitos linguístico e social que estão em torno deste conteúdo.

Referências

- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BARBOSA, Afrânio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 31-54.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 1º ano. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013a.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 3º ano. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013b.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 6º ano. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015a.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 7º ano. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015b.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 9º ano. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015c.
- COBUCCI, Paula. Investigação sociolinguística nos livros didáticos de português do ensino médio. In: MENDES, Edleise; ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz. *Contextos brasileiros de pesquisa aplicada no âmbito da linguagem*. Salvador: Quarteto Editora, 2009, p. 199-208.
- FARACO, Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, Carlos. Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl. *Para conhecer norma linguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONZÁLEZ, C. A. Variação linguística em livros de português para o EM. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. et al. (Org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad.: M. Bagno, M. M. P. Scherre, C.R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008[1972].
- LUCCHESI, Dante; LOBO, Tânia. Gramática e Ideologia. *Sitientibus*. Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, v. 5 n.8, p. 73-81, 1988.

SENE, Marcus Garcia de. Percepções sociolinguísticas, avaliações subjetivas e atitudes linguísticas: três domínios complementares. *Todas as Letras*. v. 21, n. 1, p. 304-323, jan./abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6914/letras.v21n1p304-323>

SILVA, Manoel Crispiniano Alves da; SENE, Marcus Garcia; ARAÚJO, Silvana Silva de Farias. Revisitando velhos percalços: a abordagem da variação linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa. *Letra Magna* (Online), v. 20, p. 1-20, 2017.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017 [1986].

SOUSA, Nilton Carlos Carmo. *Concordância verbal: da comunidade de fala ao livro didático*. 50 f. Monografia (Especialização em Linguística e Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Letras e Artes, Feira de Santana, 2018.

SOUSA, Nilton Carlos Carmo. *A percepção da concordância verbal no continuum rural-urbano: uma análise sociolinguística da fala de estudantes do município de Tucano-BA*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Feira de Santana, 2019.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Concordância verbal. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 85-102.

Language and school: a study on linguistic variation and verbal agreement

Revista Falange Miúda

ISSN 2525-5169

Periodicity:

Thematic issue

Volume 5

Number 2

Received in: 29/05/2020

Approved in: 22/06/2020

Abstract

The relationship between language and school has always been of interest to Sociolinguistics, even during its emergence with Labovian studies. It is known that among the strands of Sociolinguistics is Educational, which aims to discuss the language from the educational context. In this article, based on the theoretical assumptions of this theory, the Portuguese language of Brazil is addressed and the phenomenon of verbal agreement in the educational context of the city of Tucano-BA, discussing, above all, what is taught at school about language and the treatment of linguistic variation in textbooks.

Keyword:

Language, School, Linguistic variation, Verbal agreement, Textbook.