

ABORDAGENS FONÉTICO-FONOLÓGICAS DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO E A NECESSIDADE DE CONTEXTUALIZAÇÃO

Fabício Alexandre da Silva *

Juliane Lopes Ribeiro Pedrosa **

Tammy Suelen de Souza Vieira ***

Resumo: As variações linguísticas apresentam legitimidade própria da cultura humana e desempenham uma função elementar no desenvolvimento discursivo do aluno. Contudo, apesar do que preconizam os documentos oficiais governamentais, o tratamento dado a tais variedades nos livros didáticos ainda exprime um posicionamento aquém do que se espera, se considerarmos as crescentes e bem difundidas contribuições na área de Sociolinguística. Dessa forma, com este trabalho, pretendemos analisar como são abordadas as relações entre variação, oralidade e leitura em uma atividade de um livro didático, com foco no apagamento do R em posição de coda em final de palavra. De um modo geral, o material analisado apresenta contribuições e omissões, daí a importância da atuação do professor.

Palavras-chave: variação linguística; livro didático; fonética; fonologia

PHONETIC-PHONOLOGICAL APPROACHES TO LINGUISTIC VARIATION IN THE TEXTBOOK AND THE NEED FOR CONTEXTUALIZATION

Abstract: Linguistic variation is inherent to human culture and plays an elementary role in the student's discourse development. However, despite what the official government documents advocate, the treatment given to such varieties in textbooks still expresses little progress, compared to the growing and widespread contributions in the field of Sociolinguistics. Thus, through this article, we aim to analyze how the relationships between variation, orality and reading are approached in a textbook activity, focusing on the erasure of the R in the coda position at the end of a word. In general, the material we examined presents contributions and omissions, hence the importance of the teacher's role.

Keywords: linguistic variation; textbook; phonetics; phonology.

Introdução

Já há alguns anos, os estudos na área de Sociolinguística, principalmente no que diz respeito às variedades linguísticas, encontram-se ancorados nos diversos documentos oficiais de ensino. Preconceito linguístico, diversos falares e variantes da língua devem ser objeto de estudo e ensino em sala de aula, conforme preconizado na Lei de Diretrizes e Bases:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma

parte diversificada, exigida pelas **características regionais e locais da sociedade**, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, Art. 26, grifo nosso).

Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e, mais recentemente, a Base Nacional Curricular Comum também ratificam a abordagem didática acerca dos fenômenos de variação linguística, sempre sob a justificativa de reconhecer a validade de ambas as modalidades de língua.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. (PCN, 1998, p. 82).
[...]

Na Base Nacional Curricular Comum:

Compreender que a variação linguística é um fenômeno que constitui a linguagem, reconhecendo as relações de poder e as formas de dominação e preconceito que se fazem na e pela linguagem e refletindo sobre as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros, assim como reconhecer e utilizar estratégias de marcação do nível de formalidade dos textos em suas produções (BRASIL, 2016, p. 98).

A presença bem marcada de uma abordagem sociolinguística nos documentos oficiais relativos à educação é reflexo de anos de discussão teórica sobre o tema. Como exemplo, podemos citar Bagno (1999), Lemle (1978), Kato (1999) e Marcuschi (2010), autores que, ao longo dos anos, têm defendido que as diferenças linguísticas taxadas de “erradas” ou “certas”, na verdade, são constitutivas da língua e são marcas verificáveis em diversos níveis sociais, geográficos e de registro.

No entanto, apesar de o tema ser pacífico em nossa academia e nos documentos oficiais governamentais, a sua aplicação em sala de aula geralmente é acompanhada de polêmicas e dúvidas¹, seja porque a força ideológica dos conceitos do certo/errado ou melhor/pior ainda encontram muita guarida em nossa sociedade, seja porque os materiais de apoio (didáticos, paradidáticos, manuais, etc.) não estimulam esse tipo de abordagem, ou, ainda, seja pelo descompasso com as

aptidões requeridas em exames de avaliação (nesse sentido, já contamos com os avanços proporcionados em alguma escala pelo ENEM).

Diante dessa realidade de conflitos, ainda devemos considerar que, mesmo quando abordada em sala de aula, a variedade linguística é vista como sinônimo de oralidade ou sotaque – o que tende a reduzir a variedade linguística a fenômeno de fala – e muito pouco relacionada às práticas de leitura e escrita.

Nosso trabalho pretende se aprofundar nas relações não apenas de variação e oralidade, mas também de variação e leitura, e como elas se dão (ou não) no livro didático (doravante LD), partindo do pressuposto de que a fala e a escrita dão-se num *continuum* (MARCUSCHI, 2010) e que esse *continuum* também se faz presente quando estamos tratando das variações linguísticas.

Para tal, recortamos uma atividade proposta em LD que pretende analisar/demonstrar o fenômeno fonético/fonológico do apagamento do R em posição de coda² em final de palavra, tanto em verbos como não-verbos, como um aspecto pertinente à variação linguística, e como isso é trabalhado, sob a ótica do letramento, através da leitura de textos e reconhecimentos nas práticas sociais orais.

1. As relações entre a fala e a escrita

Os estudos da língua na década 80 resultaram em uma mudança de visão relativa à supremacia cognitiva da escrita. A partir dessa nova perspectiva, língua e texto passam a ser vistos como um conjunto de práticas sociais, e oralidade e letramento “como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSCHI, 2010, p. 16), sendo, portanto, apropriada a concepção da Linguística Textual de uma língua fundada em seus usos e não em formas abstratas. Também é consequência dessa nova corrente a rejeição à ideia de que a escrita é uma representação da fala e que ambas são “práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (MARCUSCHI, 2010, p. 17).

Dito isso, podemos situar essa definição de fala e escrita numa perspectiva sociointeracionista, orientando-se numa linha discursiva e interpretativa e que

combina com o que temos preconizado nos PCN's, que é o ensino centrado no texto, seja em termos de leitura ou de produção.

Nessa perspectiva, temos clareza sobre o aspecto interativo, dinâmico e dialógico da língua, fatores que, aliados à descrição fenomenológica da perspectiva variacionista, dão conta de demonstrar as questões envolvidas na variação linguística falada e escrita.

2. Leitura e oralidade: local de trabalhar com a variação linguística

Nos PCN's, encontramos a seguinte orientação acerca da leitura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um **trabalho ativo de construção do significado do texto**, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, **de tudo o que sabe sobre a língua**: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de “extrair informação da escrita” decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, **compreensão** (BRASIL, 1997, p.41, grifos nossos).

Sobre a oralidade, o mesmo documento versa o seguinte:

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, **escuta e reflexão sobre a língua**. São essas situações que podem se converter em boas situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de produção e interpretação de uma **ampla variedade de textos orais**, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas. (...) Supõe também um profundo respeito pelas formas de expressão oral trazidas pelos alunos, de suas comunidades, e um grande empenho por ensinar-lhes o exercício da adequação aos contextos comunicativos, diante de diferentes interlocutores, a partir de intenções de natureza diversa (BRASIL, 1997, 38-39, grifos nossos).

Como podemos ver, o ensino de língua portuguesa deve ser centrado no texto e é também nele (oral e escrito) que devemos trabalhar os aspectos variantes da língua, levando em consideração, inclusive, que os próprios falantes têm consciência (SILVA, 2003) e fazem uso desse mecanismo (um falante que não domina a norma-

padrão oralmente no seu dia a dia, ao se confrontar com uma situação de prática social mais formal – um depoimento a um juiz, por exemplo – mesmo que carregue marcas do seu dialeto, reconhece que é necessário alterar alguns aspectos do seu falar em razão do seu interlocutor e das instituições envolvidas).

Sendo assim, o reconhecimento das variedades linguísticas perpassa, invariavelmente, por um trabalho de leitura de textos que retratem esses diversos falares e uma abordagem da oralidade também sensível a esses aspectos.

Com base nisso, é necessário compreender que o deslocamento do “ensino das regras da gramática” para o “ensino centrado no texto” não deve ser tomado com um movimento de gramaticalização dos eixos do uso (ROJO; CORDEIRO, 2004), enveredando pelo caminho das fórmulas para se escrever e/ou reconhecer um bom texto – isto é, usar o texto como pretexto – mas sim como um movimento para situar o texto em seu contexto e sua finalidade – movimento de letramento.

3. A variedade linguística no livro didático

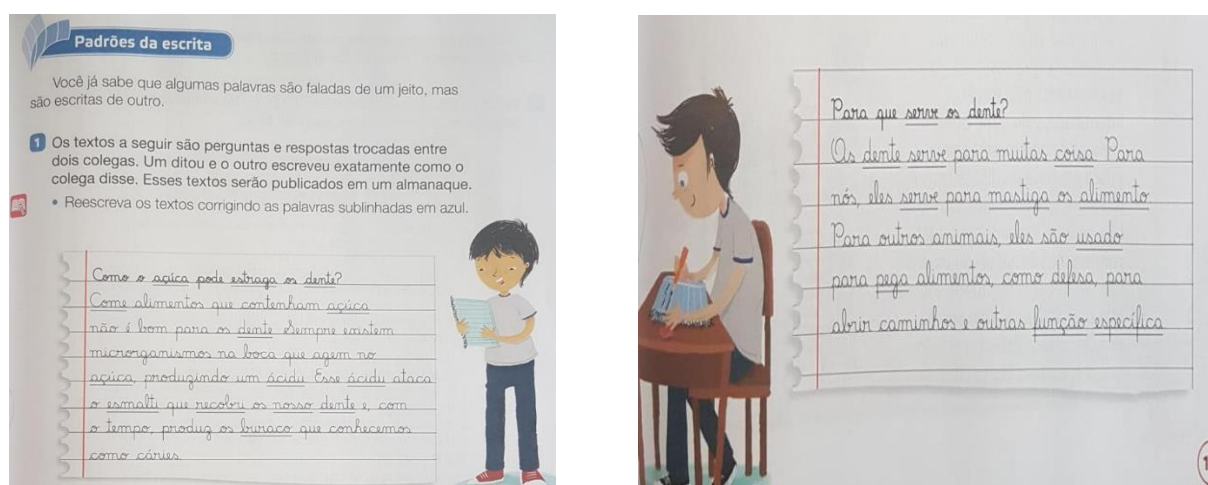
Se antes a necessidade era alfabetizar os nossos alunos, hoje precisamos letrá-los, ou seja, “criar condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade (...) especialmente no que diz respeito aos **espaços mais institucionalizados** (...)” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 69, grifo nosso). Esse cenário torna-se ainda mais desafiador para o tratamento da variedade linguística (doravante VL) na escola, quando percebemos que as orientações dos PCN’s para o trabalho com linguagem oral indicam que deve ser orientado para os gêneros e usos públicos, o que pode ser confundido com a priorização dos gêneros textuais mais formais. Junte-se a isso a dúvida sobre abordar ou não a questão da descrição de possíveis fenômenos fonéticos envolvidos nos aspectos variacionais da língua e, principalmente, os fatores ideológicos que permeiam a escolha da variedade a ser validada. Temos aí um complexo grupo de questionamentos que o LD enfrenta para incluir a variação linguística em suas páginas.

Muito se tem falado da evolução do LD no que diz respeito aos eixos da oralidade, leitura e produção textual, mas muito também tem se falado sobre os

equivocos (e omissão) no momento de se abordar a variação linguística como um fenômeno social (BAGNO, 2013), tratando essa questão ainda sobre um viés muito gramaticalista e conservador. Podemos ver isso bem claramente quando um LD pode utilizar as tirinhas da Turma do Chico Bento para retratar os falares rurais como naturalmente marcados pelas ausências de concordâncias, infinitivos sem a marcação do R e pelos fenômenos de monotongação³ e assimilação⁴ (mesmo em contextos didáticos em que o foco não seja a VL), e, ao mesmo tempo, a demonstração de fenômenos similares na fala urbana como sendo alvo de tantas críticas⁵. Repousa aí, talvez, a raiz de tantos equivocos e omissões do LD.

Passemos à observação dos LDs sobre a abordagem da VL. No seguinte material⁶, embora o trato com a oralidade esteja presente em todos os capítulos (grau de formalidade, leitura de poemas, apresentação pública oral, gêneros orais como entrevista, fábula e provérbios), a abordagem sobre VL está disposta em algumas atividades sobre o padrão da escrita, sempre pautada no reconhecimento de que se fala de tal forma e se escreve de tal maneira⁷. Não há, em todo o LD, propostas de leitura de textos reais que demonstrem os diversos falares brasileiros, nem ao menos na questão do léxico, campo relativamente seguro para a abordagem de cunho variacional. Há, no entanto, um comentário sobre “diversos sotaques brasileiros”, o que nos dá uma pista sobre a escolha por uma abordagem fonética das questões de VL pautada em uma relação fala x escrita, como observaremos na imagem abaixo:

Imagem 1 – Atividade LD.



Fonte: VAZ; MORAES; VELIAGO, 2015, p. 131.

Nessa atividade, busca-se trabalhar, com o aluno do 3º ano do ensino fundamental, um fenômeno muito comum presente no processo de aquisição da escrita, que é a omissão de caracteres, no caso, a *letra*⁸ R. Em termos linguísticos, estamos diante de um fenômeno denominado apagamento de segmento, amplamente verificado em todo o território brasileiro, nos mais diversos estratos sociais e já há muitos anos (CALLOU; MORAES; LEITE, 1998). No caso em questão, o apagamento do R em posição de coda, no final de verbos, traz implicações de ordem morfológica, já que esse R carrega uma informação distintiva, sendo importante para o aluno tomar consciência desse fenômeno ao adquirir a escrita.

Destarte, num primeiro momento, a atividade desenvolvida trabalha positivamente com a questão das diferenças entre a fala e escrita, pois estabelece lugares para ambas as modalidades sem estereotipar o falante, reconhecendo, inclusive, a pertinência da não marcação fonética/fonológica na modalidade oral. Há, contudo, a apresentação de um texto com diversas variantes (apagamento, concordância verbal, plural, alçamento⁹) já destacadas graficamente para o aluno, dificultando uma reflexão sobre um fenômeno específico e verificável da língua, o que acaba por transformar a atividade em um processo de correção de palavras no texto. Estamos diante de uma atividade de transformação de um texto com marcas orais para um texto escrito na norma-padrão.

Sendo assim, embora o texto trabalhado simule um diálogo (perguntas e respostas) entre dois colegas, sobre saúde bucal, não há a possibilidade de verificar a ocorrência desses fenômenos em textos reais já em circulação no meio social. Entendemos que é uma dificuldade justificável para um meio escrito (LD) abordar fielmente uma marca da língua oral, mas o que pode dificultar ainda mais é se fechar em uma abordagem que rejeite textos reais marginalizados como determinados gêneros musicais (funk e rap), linguagem coloquial (memes e gírias), dentre outros, que são ambientes férteis para a verificação das marcas de variação linguística.

Ainda sobre a importância de abordar textos reais no estudo das variações linguísticas, o LD pode, inclusive, acabar abordando fenômenos não verificáveis em determinadas comunidades. Vejamos o exemplo que acabamos de trazer – apagamento do R em posição de coda no final de verbos. É de se imaginar que

falantes de comunidades do interior de São Paulo não percebiam essa marca em seu dialeto e a atividade de transformação do texto perca a sua essência. Entraria em cena o professor para equacionar essas nuances trazendo os textos do dia a dia e contextualizando a ocorrência das variações linguísticas.

A sensibilidade para a percepção desses inúmeros fatores de heterogeneidade linguística (por diversos motivos não presentes no LD) é algo já abordado em Lemle (1978), quando alerta sobre duas aptidões necessárias para estudar a variação linguística: o entendimento sobre os fatores gerais que determinam uma variação e a compreensão dos agentes específicos dessa variação.

Para a autora, não há abordagem didática sobre a variação dialetal que possa prescindir da análise dos fatores determinantes da heterogeneidade linguística que seriam de caráter geográfico, social e de registro.

Uma segunda atividade, em outro capítulo do LD, procura-se trabalhar com o mesmo fenômeno, apresentando pares de palavras (algo similar ao conceito de pares mínimos) para que o aluno comece a refletir sobre o aspecto distintivo morfológico envolvido na utilização deste ou daquele vocábulo.

Imagem 2 – Atividade LD.

Padrões da escrita

Você já sabe que as palavras podem ser pronunciadas de diferentes formas, mas só há um jeito de escrevê-las. Fique atento!

- Sublinhe nas parlendas transcritas a seguir a palavra entre parênteses que corresponde ao jeito certo de escrever.

Serra, serra,
(serrado / serrador),
Serra o papo
Do vovó!

Serra, serra,
(serrado / serrador),
Quantas tábuas já (serro / serrou)?
Já serrei vinte e quatro:
Uma, duas, três, quatro!

(Serra / Serrar), (serra / serrar)
Madeirinha ou (pila / pilar)
O rei serra bem
A rainha também
E o duque?
Tuc, tuc, tuc

Serra madeira
Serra madeira
Carpinteiro
(Serra / Serrar) e (anda / andar)
Que lá vem a mãezinha
(Faze / Fazer) o (janta / jantar)
Para o menino (papa / papar)

Maria José Nóbrega e Rosane Pamplona (Org.).
Salada, salacinha. São Paulo: Moderna, 2005.
(Adaptado para fins didáticos).

Fonte: VAZ; MORAES; VELIAGO, 2015, p. 144.

Percebe-se que a proposta didática trabalhada no LD para a abordagem da VL está bem ancorada no aspecto fonético-fonológico da língua. Há, notadamente, um apelo à consciência fonológica do aluno para que compreenda a palavra em sua estrutura sonora. Isso pode ser observado em outras atividades do LD, em que são abordadas as questões de variantes no alicamento da vogal média postônica anterior e, também, de monotongação, mas sempre em atividades de reescrita.

Em síntese, o que podemos observar é que a VL apresentada no LD está diretamente associada às questões dos fenômenos fonológicos, sendo pouco trabalhadas as questões relacionadas ao aspecto social, histórico e cultural da língua, mesmo quando o LD aborda a oralidade – que é o terreno mais fértil para se tratar das VL's.

Não podemos afirmar que essa abordagem seja inválida – muito pelo contrário, decerto que o aspecto fonológico é intrínseco à VL –, porém, como se pode observar, ela é direcionada a comparar-se sempre com a produção escrita, mesmo que inicie suas atividades afirmando que a fala pode ser executada de outra maneira. Também há que se reparar que carecem de atividades de leitura voltadas para o reconhecimento das VL's, sendo o único texto apresentado para tal, a proposta de transcrição do oral para o escrito da atividade mencionada na imagem 1, que se prestou mais à ação de correção de palavras que propriamente à de validar uma VL.

Em resumo, temos uma posição positiva, em relação à escolha do LD, de trabalhar com variante (apagamento do R) tão amplamente disseminada na língua oral e sem estereotipar o seu falante – reconhecimento e validação desse fenômeno na fala. Há, porém, uma clara ausência da proposição de leitura de textos reais (escritos ou orais) que demonstrem o fenômeno analisado em sua completa realização, não se prestando à simples atividade de transformação que, muitas vezes, acaba por contradizer a afirmação de que há uma forma de falar e uma forma de escrever (MENDES; GATINHO, 2007).

4. Considerações Finais

As propostas curriculares brasileiras são claras no que diz respeito ao reconhecimento das variedades linguísticas e ao lugar de visibilidade que elas devem ter em sala de aula. Também são claras ao estabelecer que o ensino de língua portuguesa deve estar devidamente contextualizado e ancorado no texto e seu uso (escrito e oral), não apenas com reflexões meta, mas também epilinguísticas. No entanto, as concepções de “convívio republicano”, “práticas orais públicas”, “domínio dos gêneros mais formais” descritas nos próprios PCN’s, têm servido de pretexto para alguns setores da sociedade atacarem, em certa medida, a abordagem das VL’s nas escolas e livros didáticos (em certa medida, pois há variedades mais e outras menos toleráveis pela sociedade).

Esse ambiente tenso é o que pode estar por trás de tão poucos avanços do LD quando se propõe a tratar da VL – mesmo com a ebulição acadêmica nas áreas de Sociolinguística e Análise do Discurso, e na preocupação e/ou omissão dos professores em tratar dessa temática quando não orientados pelo LD.

A ideia de um ensino pautado no texto e a concepção de fala e escrita como modalidades de um mesmo sistema de língua, advindas da Linguística Textual, devem ser aplicadas igualmente ao tratamento das VL na escola sendo, portanto, demonstradas através de textos reais, em seus contextos de uso, com interlocutores reais, análise de fatores sociais envolvidos, definição das condições de produção, ou seja, tudo o que envolve a construção e leitura textual.

Em nosso trabalho, o material pesquisado demonstrou-se muito comedido na abordagem da variedade linguística. Se por um lado, não ficou na tradicional abordagem das diferenças no léxico (variação diatópica), por outro, procurou abordar os fenômenos fonológicos das variações diastráticas para fins de aquisição de escrita, com pouca ou nenhuma menção ao contexto social e seus falantes, aspecto que, invariavelmente, não pode ser descartado ao tratarmos de variedades linguísticas.

Nesse sentido, contudo, a variedade trabalhada no LD e analisada por nós, foi de extrema relevância por se tratar de fenômeno já acomodado em grande parte da língua portuguesa no Brasil, que é o apagamento do segmento R em final de palavra. Esse fenômeno que marca, inclusive, morfologicamente um vocábulo, proporciona um trabalho com a língua muito mais abrangente, pois, além de trabalhar com as marcas da oralidade, também fomenta a consciência fonológica.

Em linhas gerais, há ganhos e omissões nas atividades propostas no LD, o que nos alerta sobre a importância do professor na atuação das lacunas deixadas pelo material, que não tem o condão de estabelecer sequências didáticas apropriadas para todo e qualquer contexto de sala de aula, principalmente no quesito leitura de textos, que deve se valer de uma avaliação da realidade social real dos alunos, de adaptação às suas capacidades. Essas questões requerem a sensibilidade do professor.

Por fim, embora não seja viável – e nem é a intenção do LD – trabalhar com a descrição dos processos fonéticos envolvidos nas questões de variedades linguísticas, a demonstração dessas ocorrências no LD é uma valiosa ferramenta de ensino nos anos iniciais, por proporcionar reflexões sobre o funcionamento da língua aos alunos que estão no processo inicial de aquisição da escrita da norma-padrão.

Notas

* Possui graduação em Letras (Habilitação em L. Vernácula e L. Inglesa) pela Universidade Federal da Paraíba (2009). Possui Especialização em Comportamento Organizacional e Gestão de Pessoas (ESAB), Mestrado em Linguística e Ensino (MPLE/UFPB) e é doutorando em Linguística (PROLING/UFPB). Atua como Professor de Língua Inglesa na Prefeitura Municipal de João Pessoa.

** Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (1998), mestre em Língua Portuguesa (Letras) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras - UFPB (2000) e doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFPB (2009), com Estágio de Doutorado, realizado na Concordia University, em Montreal - Canadá. Professora Efetiva da Universidade Federal da Paraíba desde 2010. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: variação, teoria fonológica e ensino de língua portuguesa.

*** Mestre em Linguística pelo MPLE/UFPB. Especialista em Gestão da Educação Municipal pelo PRADIME (UFPB). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Atuou como Supervisora do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa em 2016 e é servidora pública federal estatutária na Universidade Federal da Paraíba.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** 49^o ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n.1, 2005.

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatros ventos: a variação linguística no ensino do português.** São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2016.

CALLOU, Dinah; MORAES, João; LEITE, Yonne. Apagamento do R Final no Dialeto Carioca: um Estudo em Tempo Aparente e em Tempo Real. In: **DELTA**. São Paulo, v. 14, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501998000300006>>. Acesso em 09 Jul. 2019.

KATO, Mary A. **Aquisição e aprendizagem da língua materna: de um saber inconsciente para um saber metalingüístico**. In: CABRAL, L. G.; MORAIS, J. (Orgs.) Investigando a linguagem: Ensaio em homenagem a Leonor Scliar-Cabral. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.

LEMLE, Miriam. **Heterogeneidade dialetal**: um apelo à pesquisa. IN: LOBATO, L. (org.). **Sociolinguística e ensino de vernáculo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978, p.60-94.

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

MENDES, Adelma das N. N. B.; GATINHO, João Beneilson M. Variedades lingüísticas nos livros didáticos de Língua Portuguesa: uma temática emergente no ensino de língua materna do nível fundamental. In: **Revista Educação**. Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 109-128, 2007. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/download/663/474>. Acesso em: 18 jul. 2019.

ROJO, Roxane.; CORDEIRO, Glaís Sales. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2003.

VAZ, D.; MORAES, E. N.; VELIAGO, R. **Presente Língua Portuguesa**. 3º ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2015

¹ Um das maiores polêmicas, nesse sentido, foi o caso do Livro Didático em Língua Portuguesa destinado à EJA, “Por uma vida melhor”, amplamente divulgado e criticado pela mídia em 2011. RAMOS, Heloísa. (Org.) **Por uma vida melhor**: Educação de Jovens e Adultos: segundo seguimento do ensino fundamental, vol. 2. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2009. (Coleção Viver e Aprender).

² Coda silábica: trata-se da posição pós-vocálica que pode ser ocupada por uma ou mais consoantes. Os seguimentos fonéticos que ocorrem nessa posição são normalmente representados pelos arquifonemas /N/, /S/ e /R/ (SEARA; NUNES; LAZZAROTO-VOLCAÃO, 2011).

³ Monotongação: processo pelo qual um ditongo passa a ser produzido como uma única vogal (SEARA; NUNES; LAZZAROTO-VOLCAÃO, 2011). Exemplo: Transformação de /ei/ em /e/ na palavra **peixe**.

⁴ Assimilação: ocorre quando uma vogal oral transforma-se em nasalizada por estar diante de uma consoante nasal (SEARA; NUNES; LAZZAROTO-VOLCAÃO, 2011). Exemplos: **planta**, **camareiro**.

⁵ Como foi o caso aqui já mencionado, do LD “Por uma vida melhor”. Outro exemplo de polêmica recente, foi o caso da abordagem do dialeto Pajubá em questão do Enem, não por ocorrer um contexto de reconhecimento de um dialeto, mas sim por ser um dialeto utilizado pela comunidade LGBTQIA+.

⁷ Há uma atividade no LD, num tópico denominado “Estilo”, que traz o poema “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias, e suas influências no Hino Nacional e no poema “Cidadezinha Qualquer”, de Carlos Drummond de Andrade. Analisamos que, mesmo que os textos possam trazer uma noção de mudança na língua no aspecto histórico-temporal, o foco da atividade permaneceu no campo da intertextualidade.

⁸ Aqui usado o termo *letra* por estarmos nos referindo única e exclusivamente ao processo de escrita.

⁹ Alçamento vocálico: processo que torna as vogais mais semelhantes entre si (SEARA; NUNES; LAZZAROTO-VOLCAÃO, 2011). Por exemplo: uma vogal média anterior como /e/ em **drible** passa a ser elevada a uma vogal alta para se assemelhar à vogal tônica. Assim, a vogal postônica é então pronunciada como /i/.