

O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA BASE COMUM CURRICULAR NACIONAL E NO DOCUMENTO CURRICULAR TERRITORIAL MARANHENSE À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

*THE TREATMENT OF LINGUISTIC VARIATION IN THE COMMON NATIONAL
CURRICULAR BASE AND IN THE TERRITORIAL CURRICULAR DOCUMENT
MARANHENSE IN THE LIGHT OF EDUCATIONAL SOCIOLINGUISTICS*

Wendel Silva dos Santos

Universidade Federal do Maranhão

wendel.silva@ufma.br

<https://orcid.org/0000-0002-2418-0419>

Ermelindo Ramos e Ramos Júnior

Universidade Federal do Maranhão

ermelindo.rrj@discente.ufma.br

<https://orcid.org/0009-0001-4218-8174>

RESUMO: Este estudo se ocupa em analisar dois dos documentos que norteiam o ensino de língua portuguesa no Maranhão. Especificamente, investiga-se como o tema da variação linguística é abordado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Territorial Maranhense (DCTMA). Discute-se como a pesquisa pioneira produzida por Bortoni-Ricardo (2004) contribui para a construção das orientações de ambos os documentos. Apoiar-se teoricamente nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista (Labov, 2006[1968]; 2008[1972], e da chamada Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004; 2014; 2025; Zilles; Faraco, 2015), que busca uma efetiva operacionalização de um ensino de língua portuguesa igualitária e democrática. Metodologicamente, propõe-se uma análise da BNCC e do DCTMA, de modo a verificar, em tais documentos, como o aspecto da variação linguística é abordada, pautando-se nas orientações de Bortoni-Ricardo (2004), notadamente os contínuos da variação linguística. Os resultados indicam que, embora ambos os documentos reconheçam a diversidade linguística e proponham o enfrentamento do preconceito linguístico, a BNCC apresenta maior sistematização conceitual, enquanto o DCTMA avança ao articular a noção de diversidade às especificidades socioculturais do território maranhense.

Palavras-chave: Sociolinguística Educacional; Variação Linguística; Ensino de Língua Portuguesa; BNCC; Documento Curricular Territorial Maranhense.

ABSTRACT: This study analyzes two of the documents that guide the teaching of Portuguese language in Maranhão. Specifically, it is investigated how the topic of linguistic variation is addressed in the National Common Curricular Base (BNCC) and in the Maranhense Territorial Curricular Document (DCTMA). It is discussed how the pioneering research produced by Bortoni-Ricardo (2004) contributes to the construction of the guidelines of both documents. It is theoretically based on the assumptions of variationist sociolinguistics (Labov, 2006[1968]; 2008[1972], and so-called educational sociolinguistics (Bortoni-Ricardo,

2004; 2014; 2025; Zilles; Faraco, 2015), which seeks an effective operationalization of an egalitarian and democratic Portuguese language teaching. Methodologically, it is proposed an analysis of the BNCC and the DCTM, in order to verify, in such documents, how the aspect of linguistic variation is addressed, based on the guidelines of Bortoni-Ricardo (2004), especially the continuous linguistic variation. The findings reveal that, although both documents recognize linguistic diversity and endorse the need to address linguistic prejudice, the BNCC offers a more systematized conceptual approach, whereas the DCTMA stands out for articulating linguistic diversity in relation to the sociocultural specificities of the Maranhão territory.

Keywords: Educational Sociolinguistics; Linguistic Variation; Portuguese Language Teaching; BNCC; Maranhense Territorial Curricular Document.

1. INTRODUÇÃO

A linguagem humana é, antes de tudo, um fenômeno social. Essa afirmação basilar dos estudos sociolinguísticos (Weinreich; Labov; Herzog, 2006[1968]) é suficiente para que se entenda que, muito além de um sistema abstrato de regras gramaticais, a língua se realiza nas interações cotidianas e está profundamente marcada por fatores históricos, culturais e situacionais. É justamente essa perspectiva que constitui o ponto de partida da Sociolinguística, área da Linguística que compreende a língua como uma prática social viva e em constante transformação, e que, por seu caráter teórico-metodológico inovador, tornou-se um dos mais férteis campos de pesquisa.

Seguindo esse olhar, como explica Martelotta (2011), “a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação” (p. 141). Ao deslocar o foco da estrutura para o uso, a Sociolinguística rompe com modelos linguísticos idealizados e coloca em evidência a variação e a mudança como aspectos centrais do funcionamento das línguas naturais.

Essa nova área de investigação emergiu com força nas décadas de 1960 e 1970, especialmente a partir dos estudos do linguista norte-americano William Labov, considerado um dos fundadores da Sociolinguística moderna. Em suas investigações sobre o inglês falado em comunidades urbanas, Labov demonstrou que a variação linguística segue padrões regulares e sistemáticos, contrariando a visão tradicional de que certos usos seriam “errados” ou “defeituosos”. Além disso, cabe a ele a elaboração e aplicação do modelo teórico-metodológico que serviu para a investigação da correlação entre fatores de ordem social e variantes linguísticas.

Nascia, assim, a Sociolinguística Variacionista, que passou a investigar a correlação entre formas linguísticas e variáveis sociais como classe, idade, gênero e situação comunicativa. Com isso, ampliou-se a compreensão dos fenômenos linguísticos, anteriormente vistos como fruto apenas de herança genética ou influência cultural, para uma concepção que reconhece a complexidade, a dinamicidade e a organização interna das variações (Mollica; Ferrarezi Junior, 2016).

Nesse escopo, a variação deixa de ser um ruído no sistema para se tornar uma característica essencial da língua. A heterogeneidade não é falha, é constitutiva. Em todos os níveis linguísticos, do som ao sentido, as formas variam conforme os contextos de uso e os grupos sociais envolvidos. Essa constatação, longe de ser apenas descritiva, traz importantes implicações para o ensino de

língua portuguesa, sobretudo em um país de dimensões continentais e marcado por desigualdades sociais e educacionais profundas.

É nesse ponto que a Sociolinguística começa a dialogar com a educação, dando origem a uma vertente específica: a Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004; 2014; 2025; Faraco, 2008; Zilles; Faraco, 2015; Vieira, 2018). Essa abordagem busca compreender como as descobertas da Sociolinguística podem contribuir para uma prática pedagógica mais inclusiva, que valorize a diversidade linguística dos alunos e combata o preconceito contra variedades não prestigiadas. Em outras palavras, Bortoni-Ricardo (2025, p. 75) defende que deve haver um “esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas”.

Essa vertente concentra-se, especialmente, nas relações entre variação, mudança linguística e processo escolar, visando à ampliação da competência comunicativa dos estudantes. Como afirmam Mollica e Ferrarezi Junior (2016), a Sociolinguística Educacional “se concentra nos estudos voltados às questões ligadas à variação e à mudança linguística que repercutem no processo escolar de ampliação da competência comunicativa dos alunos” (p. 167). Reconhecer que todos os alunos falam uma língua legítima, ainda que diferente da norma-padrão, é o primeiro passo para garantir uma educação linguística mais democrática.

No Brasil, uma das principais referências nesse campo é a linguista Stella Maris Bortoni-Ricardo, cuja obra tem desempenhado papel central na formação de professores da educação básica. Em *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula* (2004), a autora propõe um modelo de ensino sensível à variação linguística, no qual os estudantes são incentivados a reconhecer as diferentes variedades do português e a compreender as condições que determinam o uso de cada uma delas.

Para Bortoni-Ricardo, discutir variação em sala de aula é essencial para que os alunos desenvolvam uma consciência crítica sobre a língua, reconhecendo que diferenças não equivalem a deficiências. Essa abordagem orienta os alunos a compreenderem as diferenças dialetais como legítimas e adequadas a contextos específicos de produção e recepção (Mollica; Ferrarezi Junior, 2016).

Essa abordagem pedagógica se contrapõe à visão ainda presente em muitos contextos escolares, segundo a qual há um português “certo” e outro “errado”. Essa dicotomia ignora o fato de que o que costuma ser rotulado como erro corresponde, na maioria das vezes, a formas sistemáticas de variedades legítimas da mesma língua.

Diante disso, emerge uma questão crucial para a formação de professores: como levar docentes, especialmente aqueles que atuam na Educação Básica, a superar a crença na existência de um “erro de português” e, em seu lugar, adotar uma visão embasada na ciência linguística, que compreenda os fenômenos de variação e mudança como naturais e estruturados?

Essa indagação torna-se ainda mais pertinente quando se considera o papel dos documentos oficiais que norteiam a educação básica brasileira. Entre eles, destacam-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Documentos Curriculares Territoriais (DCTs), elaborados por cada estado. Tais documentos definem os objetivos de aprendizagem e as competências que devem ser desen-

volvidas nas escolas, orientando diretamente a prática pedagógica dos professores. Nesse contexto, questiona-se até que ponto essas normativas reconhecem a natureza variada da língua portuguesa e incorporam, em suas orientações, os princípios da Sociolinguística.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo investigar como o tema da variação linguística é abordado na BNCC e no Documento Curricular Territorial Maranhense (DCTMA), que orientam o ensino de língua portuguesa no Maranhão. A justificativa para a realização dessa investigação reside no fato de que, embora haja uma ampla literatura voltada à análise da BNCC nesse tema (cf. Patriota; Pereira, 2018; Santos; Melo, 2019; Silva; Sousa, 2023), não se tem notícia de estudos que se dediquem especificamente ao DCTMA sob a perspectiva da Sociolinguística. Os trabalhos mais relevantes sobre o documento maranhense concentram-se, majoritariamente, na área de educação (cf. Silva; Silva; Moura, 2020; Pereira; Castellanos, 2022). No campo da Linguística, destacam-se as pesquisas de Fernandes (2023) e Sousa (2023), ambos ancorados no campo teórico da Análise de Discurso materialista (Pêcheux, 1983).

A presente pesquisa apoia-se nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista (Weinreich; Labov; Herzog, 2006[1968]; Labov, 2008[1972]) e da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004; 2014; 2025; Zilles; Faraco, 2015), que defendem a promoção de um ensino linguístico mais democrático, que reconheça e valorize as diversas formas de falar presentes no espaço escolar. Metodologicamente, propõe-se uma análise qualitativa dos documentos citados, com foco nas orientações relativas à variação linguística, especialmente à luz dos contínuos de variação propostos por Bortoni-Ricardo (2004).

A estrutura do artigo se organiza em três seções, além desta introdução. A segunda seção discute o tópico da variação linguística como elemento a ser abordado em sala de aula. Em seguida, na terceira seção, realiza-se uma análise da presença e do tratamento da variação linguística na BNCC e no DCTMA, com base nos referenciais teóricos da Sociolinguística Educacional. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que sintetizam os achados e apontam caminhos possíveis para uma abordagem mais assertiva da variação linguística no ensino.

2. A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NA SALA DE AULA

Antes de tudo, pensar a língua a partir da perspectiva da variação linguística é reconhecer que ela não se apresenta de forma homogênea nem neutra, mas como um fenômeno profundamente marcado pelas práticas sociais, pelos contextos de uso e pelas relações de poder que permeiam a vida em sociedade. Ao contrário de uma concepção idealizada de língua como um sistema uniforme e estático, autores como Faraco (2008) argumentam que “no plano empírico, uma língua é constituída por um conjunto de variedades” (p. 31). Tal visão rompe com modelos estruturalistas rígidos e permite entender que cada variedade da língua emerge de uma realidade social específica e se configura em resposta a dinâmicas culturais, políticas e identitárias.

Essa compreensão da língua como um fenômeno heterogêneo e dinâmico coloca em foco as

comunidades de fala e os domínios sociais, como propõe Bortoni-Ricardo (2004). Cada domínio social, entendido como espaço físico e simbólico de interação, é regido por papéis sociais que, por sua vez, moldam as expectativas linguísticas e comunicativas dos falantes. Como destaca a autora,

um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 23).

Assim, o comportamento linguístico não é aleatório, mas condicionado pelo papel assumido pelo falante e pelo contexto da enunciação. Uma professora, por exemplo, mesmo em uma interação espontânea em sala de aula, submete-se a regras mais rígidas de conduta verbal por ocupar um lugar de autoridade naquele espaço. A linguista afirma que:

na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem da professora que, por exercer um papel social de ascendência sobre seus alunos, está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não verbal. O que estamos querendo dizer é que, em todos os domínios sociais, há regras que determinam as ações que ali são realizadas (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 25).

É nesse cenário de múltiplos contextos e papéis que emergem diferentes variedades linguísticas, cuja legitimação ou estigmatização não se dá por critérios linguísticos internos, mas por critérios sociais e ideológicos.

Faraco (2008) observa que uma comunidade linguística não se define por uma única norma, mas por um conjunto de normas coexistentes. Ou seja, a pluralidade de normas linguísticas é a regra, não a exceção. No entanto, essa pluralidade enfrenta constantemente um processo de hierarquização, processo esse que institui a chamada variante prestigiada, usualmente associada à norma padrão, e a variante estigmatizada, vinculada às chamadas normas populares, rurais ou *rurbanas*, conforme tipologia de Bortoni-Ricardo (2004).

A variante prestigiada, ou norma culta, não é simplesmente mais correta do ponto de vista linguístico; ela é socialmente construída como superior por ser utilizada por grupos sociais historicamente privilegiados, especialmente os letrados urbanos de classes médias e altas (Faraco, 2008). Como destacado por Cyranka (2016),

essa norma, portanto, serviu, e serve ainda, de referência para estimular o processo de uniformização a que se refere Faraco, não podendo ser confundida com a língua propriamente, no seu vigor de prática constitutiva das relações entre interlocutores (p. 135).

Essa valorização da norma padrão não está baseada em critérios linguísticos, mas em critérios extralinguísticos, como o status social dos falantes. A norma padrão, portanto, serve como um mecanismo de uniformização e controle simbólico, que atua na manutenção das hierarquias sociais

e culturais. A imposição dessa norma como parâmetro universal de correção gera estigmatização das variedades populares, como se estas representassem formas empobrecidas ou erradas da língua, um erro recorrente no senso comum, mas duramente criticado pela Sociolinguística.

Por outro lado, essa discussão conduz a um outro ponto crucial: a distinção entre competência linguística e competência comunicativa. A primeira, conceito desenvolvido por Noam Chomsky, trata do “[...] conhecimento interno e tácito das regras que governam a formação das frases da língua” (Martelotta, 2011, p. 133). Já a segunda, proposta por Dell Hymes e retomada por Bortoni-Ricardo, amplia a noção de competência ao incluir a capacidade do falante de adequar sua linguagem às diferentes situações comunicativas. Conforme descrito pela autora:

em outras palavras, a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias. A principal novidade na proposta de Dell Hymes foi, portanto, ter incluído a noção de *adequação* no âmbito da competência (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 73, destaque da autora).

Nessa perspectiva, um falante de norma popular possui plena competência linguística, uma vez que produz sentenças bem formadas segundo as regras do sistema internalizado, ainda que essas regras não coincidam com as da norma culta (Bortoni-Ricardo, 2004). Isso desmonta a ideia equivocada de que se pode “falar errado” na própria língua materna.

A variação, portanto, não é uma falha, mas uma condição constitutiva da linguagem humana, e os falantes, como lembra Faraco (2008), são capazes de agir como **camaleões linguísticos**¹, adaptando-se aos diferentes contextos. Nesse sentido, o sujeito que domina a norma padrão não é aquele que fala “certo”, mas aquele que sabe transitar com consciência crítica entre diferentes variedades, como propõe Cyranka (2016), ao redefinir a noção de “falante culto” cuja habilidade se resume a “transitar entre diferentes pontos dos contínuos de oralidade/letramento, urbanização e monitoração estilística” (p. 141).

Para compreender essa transitividade, Bortoni-Ricardo (2004) propõe o modelo dos três contínuos sociolinguísticos: o de urbanização, o de oralidade/letramento e o de monitoração estilística. O contínuo de urbanização situa os falares em um espectro entre os pólos rurais e urbanos; o de oralidade/letramento distingue eventos orais e escritos com graus variados de formalidade; e o de monitoração estilística observa o quanto a fala é controlada em função de fatores como ambiente, interlocutor e tópico da conversa.

Esses contínuos não operam isoladamente, e sua articulação permite entender como os falantes ajustam suas escolhas linguísticas em função do contexto comunicativo. Por exemplo, o mesmo aluno pode usar uma variedade popular em casa, uma linguagem formal na redação escolar e uma variedade híbrida nas mídias sociais, demonstrando consciência estilística e competência discursiva. Nesse processo de ampliação da competência comunicativa, o papel da escola é central.

Como área consolidada, as orientações da Sociolinguística Educacional tem servido de base para diversos estudos que se ocupam em analisar o tratamento da variação linguística não apenas

¹ Grifo nosso.

em livros didáticos (cf. Menezes, 2014; Oliveira, 2018) mas também nos documentos que orientam o ensino básico brasileiro, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 2000) e a já citada BNCC, e a sua aplicação em editais de livros e sua adequação na elaboração de questões de exames nacionais de acesso ao ensino superior (cf. Andrade; Freitag, 2016; Santos, Melo, 2019, Paula, 2023)².

Nesse ponto, cabe o questionamento: como os documentos oficiais que orientam o ensino da língua materna no Brasil tratam dessas questões? De que modo eles acolhem uma visão sociolinguística da linguagem, capaz de dar conta da diversidade e das desigualdades linguísticas presentes na sociedade? Ou ainda insistem em reforçar a hegemonia da norma padrão como única forma válida de expressão?

Essas perguntas nos conduzem à próxima seção, na qual analisaremos criticamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), observando como esses documentos dialogam com a concepção de língua enquanto prática social marcada pela variação, pela identidade e pelo poder.

3. O ENSINO DE VARIAÇÃO NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Considerando os documentos da BNCC e do DCTMA, esta seção tem como foco analisar especificamente as orientações da grande área de Linguagens e suas Tecnologias, do componente de Língua Portuguesa e suas práticas de linguagem pertencentes à etapa do Ensino Médio. A escolha pela análise dessa etapa se justifica pelo fato de que é nessa fase que os estudantes começam a se deparar com discussões mais sistemáticas sobre língua e linguagem.

Do ponto de vista metodológico, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza documental, centrada na análise interpretativa da BNCC (2018) e do Documento Curricular Territorial Maranhense (2022). A análise pauta-se na identificação de categorias relacionadas à variação linguística, tais como concepção de língua, diversidade linguística, normas e usos, bem como nas formas de abordagem dessas categorias nos textos oficiais, à luz dos pressupostos da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004; 2014; 2025; Faraco, 2008; Zilles; Faraco, 2015; Vieira, 2018).

Acrescenta-se, a BNCC destaca que, no Ensino Médio (EM), a área de Linguagens e suas Tecnologias tem como objetivo central ampliar a autonomia, o protagonismo e a autoria dos estudantes nas práticas de diferentes linguagens. Além disso, enfatiza a identificação e crítica dos usos da linguagem e seu papel nas relações sociais, a apreciação de manifestações culturais e o uso criativo das mídias (BRASIL, 2018).

² Para um estudo ampliado do tratamento da variação linguística em livros didáticos (o que não se consegue fazer aqui, dada a limitação espacial), sugere-se a leitura de Patriota (2024), que realiza uma análise histórica do tratamento da variação linguística em coleções de livros publicadas em diferentes décadas do século XX e XXI (anos 20, anos 70, anos 80 e anos 2000). Nessa pesquisa, a autora discute o fato de que todo o conteúdo que compõe um livro didático é permeado por distintas concepções de língua.

Por sua vez, o DCTMA, ao considerar as aprendizagens do Ensino Fundamental, aponta como desafio para o Ensino Médio o aprofundamento das

[...] possibilidades de uso da língua verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), considerando a diversidade étnica dos diversos sujeitos (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses, ciganos, imigrantes, entre outros), a pessoa com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação, de modo que os conhecimentos linguísticos contribuam para ampliar a compreensão e comunicação territorial e global, por meio das línguas materna e estrangeiras (inglês e espanhol), respeitando as diversas culturas no mundo e, ainda, os diversos dialetos falados e preservados no Brasil, de modo a ampliar o repertório linguístico e cultural dos estudantes (Maranhão, 2022, p. 76).

Comparando esses objetivos gerais relacionados ao EM, observa-se que ambos os documentos valorizam a diversidade e os diferentes usos da linguagem, alinhando-se à concepção de escola proposta por Bortoni-Ricardo (2004), que defende a promoção do repertório linguístico e cultural dos estudantes.

É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas (p. 74, destaque da autora).

No entanto, isso só será possível se a escola abandonar a visão prescritivista que inferioriza as variedades populares e assumir uma postura pedagógica que reconheça a legitimidade das práticas linguísticas dos alunos como ponto de partida para o ensino da norma padrão.

Antes de avaliar como a variação linguística é tratada nos textos oficiais, é necessário compreender qual concepção de linguagem orienta suas diretrizes. A maneira como se entende a linguagem (se como código, instrumento de comunicação, prática social ou fenômeno discursivo, entre outros) impacta diretamente nas escolhas curriculares e nas possibilidades de enfrentamento ao preconceito linguístico. Assim, o exame da base teórica que fundamenta a BNCC e o DCTMA é um passo essencial para compreender seus desdobramentos pedagógicos.

A concepção de língua/linguagem na BNCC e no DCTMA

A priori, o ponto de partida para uma análise do tratamento da variação linguística é identificar a concepção de linguagem³ adotada por cada documento. No que se refere à concepção teórica de linguagem, a BNCC explicita desde o início da seção dedicada à Língua Portuguesa uma perspectiva enunciativo-discursiva, concepção herdada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Como citado pela BNCC, a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para

3 A BNCC e o DCTMA compreendem a linguagem como um conceito abrangente, que inclui a língua entre diversas outras formas de expressão, como imagens, gestos e mídias. Essa visão reforça a ideia de que a linguagem é uma prática social multifacetada, presente em diferentes contextos e suportes.

uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade” (Brasil, 1998, p. 20 apud Brasil, 2018, p. 67).

Assim, a linguagem é entendida como um fenômeno social e histórico. Essa concepção também se expressa na forma como o documento trata os conhecimentos linguísticos. A BNCC afirma que

os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, **sociolinguísticos** e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo **construídos** durante o Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 83, grifo nosso).

A escolha do verbo “construir” revela uma concepção não inatista da linguagem, sugerindo que os conhecimentos linguísticos não são pré-existentes nos sujeitos, mas desenvolvidos progressivamente em contextos sociais e interacionais.

O DCTMA, embora com menos aprofundamento teórico, também apresenta uma definição inicial que sugere alinhamento com uma abordagem funcionalista da linguagem. O texto destaca, logo no início da seção da área de Linguagens e suas Tecnologias, que a comunicação humana ocorre formal e informalmente, sendo a linguagem um instrumento principal de interação social.

A comunicação humana é a prática que permite as interações sociais e pode ocorrer tanto de modo formal quanto informal. Para isso, fazemos uso também da linguagem. Sendo assim, a linguagem deve ser concebida como uma parte integrante da vida social, pois é considerada o instrumento principal da comunicação informativa (Maranhão, 2022, p. 75).

Essa perspectiva privilegia a função comunicativa da linguagem e remete aos pressupostos teóricos de Roman Jakobson, reconhecido pelo documento maranhense por sua contribuição à abordagem funcional da linguagem.

É importante destacar que ambos os documentos evitam aderir a uma concepção chomskiana de competência inata. A ausência dessa perspectiva indica que, embora valorizem o desenvolvimento da reflexão linguística, partem da ideia de que o conhecimento linguístico é construído socialmente e que não se trata somente de uma habilidade natural do falante. Dessa forma, compreende-se que os documentos analisados propõem uma abordagem de linguagem que valoriza o uso, a interação e a construção do conhecimento linguístico.

Portanto, a concepção de linguagem, uma vez identificada, precisa ser observada em ação. Ou seja, é fundamental examinar como ela se manifesta nas práticas e competências descritas pelos documentos, especialmente no que diz respeito ao ensino da variação linguística. Como a escola, orientada por esses textos, é chamada a lidar com os múltiplos falares do português brasileiro? A resposta a essa pergunta passa pelos eixos de ensino, pelas habilidades propostas e pelas competências que os estudantes devem desenvolver.

Variação linguística nas práticas de linguagem

A análise do tratamento da variação linguística nos documentos exige atenção especial ao modo como se organizam as práticas de linguagem, eixos estruturantes das propostas pedagógicas. A BNCC categoriza o ensino de Língua Portuguesa a partir de quatro eixos: **oralidade, leitura/escuta, produção textual (escrita e multissemiótica)** e **análise linguística/semiótica**⁴. Os três primeiros estão ligados ao uso da linguagem em práticas sociais, e todos se baseiam na centralidade do texto como unidade de trabalho, enfatizando as perspectivas enunciativo-discursivas e a relação dos textos com seus contextos de produção (Brasil, 2018).

Partindo dessa perspectiva, o DCTMA orienta que os estudantes devem aprender a transitar entre diversos gêneros discursivos. Segundo esse documento, é necessário que o aluno saiba

[...] interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa e produzir textos escritos dos diversos gêneros que circulam socialmente. [...] Ler e escrever, por suas particularidades formais e funcionais, são também competências especificamente desenvolvidas no ambiente escolar. Tanto os textos escritos de uso mais familiar (como o bilhete, a carta) quanto os textos de domínio público (como o artigo, a notícia, a reportagem, o aviso, o anúncio, o conto, a crônica etc.) são objeto do estudo sistemático na escola (Maranhão, 2022, p. 80).

Essa proposta dialoga com o modelo de análise baseado no contínuo oralidade/letramento, elaborado por Bortoni-Ricardo (2004), que compreende que os falantes variam linguisticamente de acordo com os contextos e exigências comunicativas nos quais estão inseridos.

Dando prosseguimento à análise, o eixo da análise linguística/semiótica, na BNCC, contempla diretamente o estudo das regras e normas gramaticais. De acordo com o documento, essa análise deve ser feita de maneira crítica e consciente, com base em procedimentos metacognitivos que envolvam tanto a forma quanto os efeitos de sentido dos textos (Brasil, 2018).

Nesse processo, é incentivado que os estudantes comparem definições, observem variações expressivas e analisem os efeitos de sentido que decorrem dessas diferenças. É nesse ponto que a BNCC insere, de forma explícita, a questão da variação linguística. O documento orienta que, mediante esta categoria, os estudantes sejam capazes de

conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (Brasil, 2018, p. 83).

O DCTMA, por sua vez, ainda que de forma mais sutil, reforça esse entendimento, ao afirmar que o estudante competente em Língua Portuguesa é aquele capaz de atuar em diferentes situações sociais de comunicação, o que sugere a necessidade de transitar por diferentes registros e variedades da língua. Então, segundo o documento maranhense:

⁴ Grifo nosso.

nesse aspecto, para ser considerado competente em língua portuguesa, o estudante precisa **dominar habilidades** que o capacitem a viver em sociedade, atuando de maneira adequada e relevante **nas mais diversas situações sociais de comunicação** (Maranhão, 2022, p. 80, grifo nosso).

Apesar de não ser específico como a BNCC, podemos inferir que a expressão “dominar habilidades”, utilizada pelo DCTMA, diz respeito a toda e qualquer estratégia da língua que resulta em produção de sentido, incluindo regras e normas gramaticais. Assim como também podemos inferir que o documento ao enunciar a expressão “nas mais diversas situações sociais...” indica as variedades linguísticas que encontramos em diferentes comunidades linguísticas.

Essa orientação se fortalece ao considerar a variação como conteúdo do currículo escolar. O enfrentamento do preconceito linguístico e a valorização das variedades não prestigiadas reforçam a proposta de uma educação linguística crítica, como defendido por Bortoni-Ricardo (2004).

A noção de “erro” nada tem de linguística - é um (pseudo)conceito estritamente sociocultural, decorrente dos critérios de avaliação (isto é, dos preconceitos) que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais. Do ponto de vista estritamente linguístico, o erro não existe, o que existe são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua (p. 8).

Sendo assim, a discussão sobre variação linguística, no entanto, não pode ser dissociada das identidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Em especial, no Ensino Médio, é preciso considerar quem são esses estudantes, quais repertórios linguísticos trazem consigo e como suas juventudes são (ou não) reconhecidas como legítimas. Nesse sentido, tanto a BNCC quanto o DCTMA apresentam formulações que articulam língua, identidade e pertencimento, convocando a escola a um compromisso ético com a diversidade.

O reconhecimento da diversidade cultural e linguística

No conjunto de discussões que estão sendo levantadas neste trabalho, a Competência Específica 4 da área de Linguagens e suas Tecnologias propõe que o aluno compreenda a língua como um fenômeno heterogêneo e variável, reconhecendo-a como um marcador de identidade e como campo de disputas simbólicas. O documento afirma que os estudantes devem

compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades [...] e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 494).

Esse trecho evidencia o esforço do documento nacional em consolidar uma formação crítica e pluralista, o que amplia o escopo da variação para além do fenômeno linguístico, compreenden-

do-a como fato social, cultural e político.

O DCTMA, por sua vez, aprofunda essa dimensão, ao incorporar a ideia de juventudes plurais, reconhecendo a diversidade de trajetórias sociais, culturais e linguísticas que constituem o sujeito jovem.

Compreender a juventude como condição sócio-histórica-cultural [...] com peculiaridades próprias que não se restringem às dimensões biológica e etária, mas se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais [...] é absolutamente necessário (Maranhão, 2022, p. 23).

Ao incorporar a ideia de juventudes múltiplas, o DCTMA reconhece que as práticas linguísticas dos sujeitos escolares não podem ser homogeneizadas sob uma única norma ou padrão, mas devem ser vistas como expressões legítimas de pertencimento e resistência.

Em síntese, tanto a BNCC quanto o DCTMA demonstram um alinhamento quanto à valorização da diversidade linguística e da variação como aspectos fundamentais da linguagem. Os documentos sugerem que o conhecimento linguístico deve ser construído socialmente, reconhecendo o papel ativo dos sujeitos no processo de aprendizagem e enfatizando a importância de práticas pedagógicas que promovam o letramento crítico, a equidade e o respeito às múltiplas formas de expressão linguística.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos curriculares BNCC e DCTMA revela um movimento importante de aproximação entre os estudos linguísticos contemporâneos e as práticas escolares. Ambos os textos demonstram um esforço por superar a visão normativa tradicional, muitas vezes arraigada na ideia de correção linguística absoluta, e caminham em direção a uma concepção mais plural e social da linguagem.

Essa inflexão teórica e metodológica se expressa, sobretudo, na valorização da diversidade linguística, nas orientações para a análise crítica dos usos da língua e na incorporação da variação como um fenômeno legítimo e constitutivo da experiência linguística dos sujeitos.

O reconhecimento de que os usos da língua estão sempre situados historicamente e atravessados por marcas sociais, culturais e identitárias aponta para uma mudança paradigmática no ensino de Língua Portuguesa. Nesse cenário, o papel do professor passa a ser menos o de um vigilante da norma e mais o de um mediador de sentidos, um agente que promove o letramento crítico e que convida seus alunos a perceberem a linguagem como um espaço de disputa simbólica e de construção de sentidos socialmente relevantes.

Ao estabelecer vínculos entre os gêneros discursivos, os contextos de produção e os efeitos de sentido, os documentos analisados criam condições para que o trabalho com a língua vá além da gramática normativa e se volte para o estudo das práticas de linguagem em sua complexidade.

Quando incentivam o conhecimento e o debate sobre as variedades linguísticas, inclusive as prestigiadas e estigmatizadas, esses documentos não apenas ampliam o repertório dos estudantes, mas também criam oportunidades para desnaturalizar visões hierarquizantes e promover a equidade por meio da linguagem.

Nesse contexto, a crítica ao “erro de português”, este muitas vezes entendido como desvio em relação à norma culta, aparece não de forma panfletária ou direta, mas diluída em uma proposta curricular que privilegia o uso real da língua e sua função comunicativa. A linguagem deixa de ser tratada como código fechado para se tornar um fenômeno vivo, em constante variação e mudança, refletindo as dinâmicas sociais nas quais está inserida.

Embora a BNCC apresente maior detalhamento conceitual em relação à variação linguística, o DCTMA traz elementos que merecem ser mais bem explorados, como a centralidade da noção de “juventudes” e o reconhecimento da diversidade sociocultural do território maranhense. Essas diretrizes, se articuladas às práticas de linguagem e à formação crítica dos professores, podem constituir-se em potentes ferramentas de transformação da prática pedagógica.

Portanto, esse conjunto de orientações aponta para a necessidade de se repensar a formação inicial e continuada dos docentes, os materiais didáticos e as estratégias de avaliação, de forma a contemplar os múltiplos modos de falar e escrever dos sujeitos escolares. A leitura crítica dos documentos curriculares se mostra como um campo fértil à Sociolinguística Educacional, consolidada pelo trabalho de Bortoni-Ricardo (2004). A linguagem, dentro dessa vertente, não é apenas conteúdo, mas dispositivo simbólico central para a constituição dos sujeitos e para o acesso a direitos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus; FREITAG, Raquel Meister Ko. A evolução do tratamento da variação linguística no Enem. *Signum: Estudos da Linguagem*, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 293–320, 2017. DOI: 10.5433/2237-4876.2016v19n1p293. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/23793>. Acesso em: 29 dez. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental*. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Sociolinguística Educacional*. São Paulo: Contexto, 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

CYRANKA, Lucia. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (orgs.). *Ensino de português e sociolinguística*. 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016. p. 133-155.

FARACO, Carlos Alberto. Afinando os conceitos. In: FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 31-106.

FERNANDES, Alzilane Bento. *A leitura no Documento Curricular do Território Maranhense: uma análise discursiva*. 2023. 72f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras de Bacabal, Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2023.

LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008[1972].

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. *Documento curricular do território maranhense: Ensino Médio*. — São Luís, 2022.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MENEZES, Gláucia da Silva Lobo. *O tratamento da variação linguística em livros didáticos - estudos de caso do português culto*. 2014. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI JUNIOR, Celso (Orgs.). *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

OLIVEIRA, Flávia Freitas de. *O tratamento da variação linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa*. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

PAULA, Maria Izabel Nunes de. *A abordagem da variação linguística nas competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio*. 2023. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2023.

PATRIOTA, Luciene Maria; PEREIRA, Paulo Ricardo Ferreira. O lugar da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista Letras Raras*, v. 7, n. 2, 2018. p. 289-307, 2018. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1066>. Acesso em: 25 out. de 2025.

PATRIOTA, Luciene Maria. Percorso histórico da variação linguística em livros didáticos de português: do século XX ao XXI. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 21, n. 1, p. 234-247, 2024. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/4551>. Acesso em: 29 dez. 2025.

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso - estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1983.

PEREIRA, Emília Ferreira Alves; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. Proposições curriculares para o ensino de leitura: o DCTMA e a mediação pedagógica no 9º ano no contexto escolar. *Conjecturas*, v. 22, n. 14, p. 791-803, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.53660/CONJ-1830-2M04>. Acesso em: 30 mai. 2025.

SANTOS, Aymmé Silveira; MELO, Raniere Marques de. O ensino da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 115-132, set-dez/2019. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1654>. Acesso em 29 dez. 2020.

SILVA, Gláucia Raquel da; SILVA, Maria da Guia Taveiro; MOURA, Fabíola Silva. Maranhensidade, leitura e escrita: práticas escolares para a formação da identidade cultural. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 6, n. 2, p. 5–18, maio 2020. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1830>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SILVA, Tarcilane Fernandes da; SOUSA, Maria das Dores Ozório de. O tratamento da variação linguística em sala de aula: reflexões críticas sobre a prática docente. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*. Campinas, SP, v. 26, n. 51, p. 90–112, 2023. DOI: 10.20396/lil.v26i51.8671656. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8671656>. Acesso em: 31 dez. 2025.

SOUSA, Gabriela Almeida de. *O ensino de língua portuguesa e as concepções de leitura e de linguagem no Documento Curricular do Território Maranhense para as séries finais do ensino fundamental*. 2023. 90 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2023.

VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). *Gramática, Variação e Ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. São Paulo: Blucher, 2018.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006[1968].

ZILLES, Ana Maria S.; FARACO, Carlos Alberto. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.

Submetido em: 30/06/2025

Aceite em: 22/12/2025