

**CRITÉRIOS DO PNLD EM ANÁLISE:
PLURILINGUISMO E MULTICULTURALISMO
NAS OBRAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Mario Sergio Mangabeira Junior (UFRRJ/SME-RJ)

mariojunioruerj@gmail.com

Rafael Silva Brito (UERJ/SME-RIO)

rafaelsilvabrito@gmail.com

RESUMO

O presente artigo visa tecer considerações sobre o ponto de vista multicultural em que os conceitos de bilinguismo, num enfoque plurilíngue, e o bidialetalismo sejam considerados como complexos fenômenos da linguagem que abarcam relações sociais e culturais amplas, uma vez que a temática é abordada de forma incipiente através dos livros didáticos. Para tal, discute-se a origem e desdobramento do mito do monolinguismo no Brasil, o qual proporcionou políticas linguísticas repressivas e homogeneizadoras. Para fins de análise da referida abordagem, realiza-se uma revisão crítica dos critérios do Programa Nacional de Livros Didáticos para aprovação dos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental, defendendo uma linguística educativa plurilíngue no contexto escolar.

Palavras-chave: Plurilinguismo. Bilinguismo. Multiculturalismo. PNLD. Ensino.

1. Introdução

A questão da heterogeneidade da língua portuguesa no ensino de língua materna é referendada a partir de documentos oficiais que norteiam o ensino, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. No entanto, é notório que a escola - e a sociedade- não aceita o caráter heterogêneo da língua. Dessa forma, há uma marginalização das demais variantes. Ou seja, há uma tradição quanto ao ensino de um padrão linguístico determinante, sem levar em consideração a língua em seu caráter plural. Nesses termos, as implicações para o ensino de língua portuguesa, mediante o referido contexto sócio-histórico, são bastante evidentes até hoje. Essa atitude tem raízes históricas relacionadas à identidade linguística no Brasil.

A língua portuguesa do Brasil Colônia, marcada pela influência direta das línguas africanas e indígenas, em todos os níveis – léxico, a sintaxe e a fonética – por exemplo, seguiu como uma língua alternativa à outra variedade de português, mais resistente às interferências, utilizadas em contextos sociodiscursivos de prestígio, por uma pequena parcela da

população ligada à alta sociedade, a qual era alimentada por influências europeias²⁶².

Diante desse panorama, nosso objetivo é apresentar um breve panorama teórico sobre o mito do monolinguismo no Brasil e o caráter plurilíngue e multicultural que caracteriza a realidade linguística do país, na tentativa de acenar para uma educação linguística mais eficaz, relevante menos elitista, derrubando ideologias tendenciosas e conservadoras que comprometem o ensino. Como objeto de análise, teceremos comentários críticos a partir da análise dos critérios de escola dos livros didáticos do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), pelo documento norteador da ação – *Guia de Livros Didáticos*.

2. O mito do monolinguismo no Brasil

Apesar de observamos que, na disciplina de língua portuguesa, a partir dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2007), há indicações de uma proposta de ensino da língua materna pautadas nas descobertas da linguagem, tendo como base seu caráter heterogêneo, é notório perceber que a escola rejeita, mesmo de forma velada, a heterogeneidade da língua. Dessa forma, há uma imposição da variante que é descrita pela tradição gramatical, deixando à margem as demais, considerando-as como erro. Partindo desse contexto, faz-se necessário retomar, de forma breve, as bases da constituição do português brasileiro.

De acordo com Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004 *apud* CYRANKA, 2007), havia, no ano de 1.500, aproximadamente 1.500 línguas indígenas sendo faladas no Brasil e constituindo uma língua comum, de base tupi, para a comunicação dos grupos étnicos que constituíam a nação. Após mais de duas décadas, o Marquês de Pombal iniciou o processo de uniformização linguística. Com a chamada Reforma Pombalina, em 1751, estabeleceu o português como língua oficial do país, sendo obrigatório o uso em documentos oficiais e no ensino.

A partir da franca expansão do tráfico negreiro, a autora informa que, entre os escravos, somente os que eram domésticos se tornavam bilíngues. Aos demais, bastava-se aprender rudimentos da língua para fins

²⁶² Segundo Rodolfo Ilari e Renato Basso (2011, p. 77), “Há bons motivos para acreditar que esta última variedade foi por muito tempo minoritária. O mais forte é que ela se sustentou, sempre, numa comunidade de falantes numericamente reduzida; além disso, ela foi a norma das pessoas cultas e da escola”.

de comunicação com os senhores, lembrando que o acesso à escola só foi lhes permitida a partir de 1850.

O surgimento de uma norma linguística do português brasileiro foi impulsionado pela chegada da família real ao Brasil, a partir de ações referentes ao desenvolvimento cultural e a fiscalização do ensino da norma pela escola. Somando-se a esses fatores, o fenômeno da imigração, em diferentes regiões do país contribuiu sobremaneira para a caracterização da língua portuguesa. Sobre esse fato, Lucia Furtado de Mendonça (2007, p. 22) destaca:

É certamente no entrescutar-se de variantes localizadas menos ou mais interferidas por marcas indígenas e/ou africanas, de variantes mais gerais menos ou mais africanizadas ou menos ou mais aportuguesadas que se definem e emergem os traços característicos do português brasileiro, língua nacional.

É possível inferir que, em decorrência da política linguística adotada – o mito do monolinguismo – a população desfavorecida permaneceu à margem da sociedade letrada, situação que persiste até os dias de hoje.

O mito do monolinguismo é estudado por diferentes teóricos da linguagem, como Stella Maris Bortoni-Ricardo (1984 *apud* CYRANKA, 2007), Marilda do Couto Cavalcanti (1996) e Marcos Bagno (2013). Consiste em “apagar” as minorias: as nações indígenas, as comunidades de imigrantes e as comunidades falantes de variedades que não seguem a norma padrão. A sociolinguística, por seu turno, desmitifica a crença de que a variante padrão é a melhor em detrimento dos demais registros. Ressalta-se, assim, que todas as línguas apresentam um caráter heterogênicamente dado pelos diferentes falares e registros existentes. Desse modo, as variantes linguísticas exprimem valoração entre os membros da sociedade e reflete a hierarquia dos grupos sociais; a língua é revestida de processos sociossimbólicos.

Remando o período colonial, a heterogeneidade do português brasileiro é evidente ao se pensa nas variedades da língua utilizada no litoral do país – português lusitano em todos os seus níveis – e no interior – a partir do contato direto com as línguas indígenas e africanas.

No tocante à escola, o mito do monolinguismo se faz presente a partir de estereótipos utilizados sem conhecimento do sistema linguístico, como evidencia William Labov (1987, *apud* CYRANKA, 2007). No entanto, espera-se que a escola desenvolva habilidades e competências, nos alunos, para a utilização adequada do patrimônio cultural – que é a língua

portuguesa – sem se preocupar em substituir a variante linguística já adquirida em seu grupo social. Ou seja, a escola deve levar os alunos a conhecer não apenas a norma culta²⁶³, mas também outros registros que permitam adequar suas ações verbais ao contexto da produção linguística, selecionando seus recursos de expressão formal ou familiar. Sendo assim, a escola estaria possibilitando o acesso aos bens simbólicos que a língua veicula.

Rosa Virgínea Mattos e Silva (2004, p. 114-115 *apud* CYRANKA, 2007, p. 71) corrobora com as reflexões acima ao postular que

[...] entre as variantes sintáticas em convívio das falas brasileiras, o professor terá de distinguir, pelo menos as estruturalmente mais salientes e socialmente mais estigmatizadas, para, sem desprestigiar as segundas, selecionar ambas, a fim de treinar o uso formal falado e os usos escritos de seus alunos. [...] Seria este talvez, um dever patriótico: o conhecimento e o reconhecimento, na escola, da realidade do português brasileiro.

Sendo assim, o professor estaria praticando o modelo de diferença verbal abordado por Camacho (2003 *apud* MARTINY & MENONCIN, 2013). A partir dessa perspectiva, os diferentes dialetos sociais estigmatizados são considerados sistemas linguísticos simplesmente diferentes e que oferecem, em sua estrutura, os mesmos recursos expressivos utilizados na norma culta, não reprimindo, assim, o uso da variante do ambiente familiar do aluno.

3. *Bilinguismo ou plurilinguismo? Algumas reflexões teóricas*

A partir das reflexões tecidas sobre o mito do monolingüismo no Brasil, suas bases históricas e repercussão na escola, buscamos apoio teórico que embase a busca por uma linguística educativa plurilíngue na escola.

Apesar de constatar as contribuições negativas das políticas linguísticas coercitivas e excludentes no Brasil (desigualdade linguística e sociocultural), é imperativo destacar que o Brasil é considerado plurilíngue por ter, além de 170 línguas indígenas, há a língua Brasileira de si-

²⁶³ Em substituição à expressão "norma culta", normas urbanas de prestígio é um termo técnico recente introduzido para designar os falares urbanos que, numa comunidade linguística como a dos falantes do português brasileiro, desfrutam de maior prestígio político, social e cultural e, por isso mesmo, estão mais associados à escrita, à tradição literária e a instituições como o Estado, a escola, as Igrejas e a imprensa.

nais e os dialetos utilizados nas comunidades de imigrantes espalhadas pelo país.

Nesses termos, Calvet (2002, p. 35 *apud* MARTINY & MENONCIN, 2013, p. 305) entre outros pesquisadores apontam para a necessidade de formulação de uma política linguística brasileira que considere o caráter plurilíngue da nação, ao considerar que

há na superfície do globo entre 4.000 e 5.000 línguas diferentes e cerca de 150 países. Um cálculo simples nos mostra que haveria teoricamente cerca de 30 línguas por país. Como a realidade não é sistemática a esse ponto (alguns países têm menos línguas, outros, muitas mais) torna-se evidente o mundo é plurilíngue em cada um de seus pontos e que as comunidades linguísticas se coexistem, sem superpõem continuamente.

É imprescindível, a partir do contexto de discussão, discorrer sobre o conceito de bilinguismo²⁶⁴ – definido, de maneira genérica, como capacidade de o indivíduo apresenta ao falar, simultaneamente, duas línguas - uma vez que, cientes das diversificadas realidades linguísticas no mundo, é notório que a grande maioria dos falantes já teve contato – e utilizam mais de um registro em seu meio social. Em se tratando das situações específicas em relação ao bilinguismo no Brasil, Savedra (2007 *apud* MARTINY & MENONCIN, 2013) declara que o país se configura plurilíngue, por ter casos de contato linguístico nos contextos de imigração e fronteira, mesmo apresentando atitude monolíngue.

O autor assevera que a situação é diretamente relacionada à ocorrência de ações que levem em consideração a faceta multicultural do país, gerando, assim, um silenciamento do bilinguismo,

muitas das vezes eleito “bode expiatório” do fracasso escolar, levando a um ensino que joga na vala comum monolíngues e bilíngues e ignora qualquer adequação metodológica do ensino às especificidades do aluno falante da língua minoritária. (ALTENHOFEN, 2002 *apud* ANDRADE & SANIMAR, 2008)

A conceituação de bilinguismo apresenta acima apresenta diferentes perspectivas de acordo com autores de diferentes linhas teóricas. De forma mais atualizada, Heye (2003) e Mackey (1968) alargam a concepção geral sobre o termo, postulando que o bilinguismo corresponde ao domínio de duas línguas com possibilidades de gradação. Ou seja, com-

²⁶⁴ É importante ressaltar que o termo “bilinguismo” é comumente associado ao “bilinguismo de elite”, o bilinguismo de escolha, relacionado a línguas de prestígio. No entanto, o conceito de bilinguismo adotado no presente trabalho é ampliado, a partir das discussões e apoio teórico que se seguem.

preende-se o bilinguismo (e diglossia²⁶⁵) como perspectivas, não só linguísticas, mas também socioculturais. Nesses termos, a condição de falante bilíngue é dinâmica por considerar que a produção de enunciados em mais de uma língua se dá a partir da necessidade de competência linguística comunicativa, dos interlocutores e dos objetivos.

Maher (2007 *apud* MARTINY & MENONCIN, 2013) contribui com a reflexão acima por entender que o bilinguismo deve ser considerado pelo prisma multidimensional, configurando a capacidade humana de fazer uso de mais de uma língua. Ao encontro das ideias de Maher, Haye salienta que o bilinguismo está internamente ligado ao biculturalismo; a transição entre duas culturas é possibilitada, levando em consideração graus e instâncias de interação e atuação social e a construção de uma identidade cultural que pode envolver os falantes entre si.

Marilda do Couto Cavalcanti (1999) contribui sobremaneira à discussão acerca do bilinguismo e ensino de língua materna ao direcionar o olhar para as variantes de baixo prestígio do português brasileiro. A partir de estudos realizados pela autora e diferentes teóricos, como Maher (1996), Pereira (1999), Jung (1997) entre outros, os contextos bilíngues são sempre mais complexos e a complexidade apresentada perpassa as variantes do português brasileiro. Sendo assim, os contextos bilíngues de minorias também são bidialetais. Sendo assim, a complexidade consiste em apresentar esses contextos como multilíngues e não somente bilíngues²⁶⁶. A autora segue destacando que, nas escolas públicas, há um grande número de contextos bidialetais que são “apagados” e se passam como contextos monolíngues; as variedades regionais, sociais e estilísticas compõem a língua considerada “padrão”.

No ensino de língua portuguesa, é percebida essa preocupação: proporcionar um ensino pautado no reconhecimento do caráter homogê-

²⁶⁵ Não é objetivo do presente trabalho discorrer sobre as concepções teóricas referentes à diglossia, termo cuja aceção apresenta diferentes nuances de acordo com diferentes pesquisadores e enfoques de análise. *Grosso modo*, diglossia apresenta uma perspectiva social, enquanto o bilinguismo configura uma perspectiva individual. Para Heye (2006, p. 71, *apud* MARTINY & MENONCI, 2013, p. 310) “a diglossia [...] tem sido muito discutida, primeiro em relação ao nível de generalidade do termo, e segundo em termos de área coberta no contínuo entre variação estilística e bi-/multilinguismo”

²⁶⁶ Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) propõe três contínuos – contínuo de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística- a fim de que se entenda a variação do português brasileiro, evitando-se o risco de se determinarem fronteiras rígidas entre a variedades linguísticas

neo da língua, como assegura os *Parâmetros Curriculares Nacionais* ao dizer que

o problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentados, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo da educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (PCN, 1997, p. 26)

Em sentido contrário a esse, percebemos que as práticas de ensino de língua no Brasil, de modo geral, apresentam certa deficiência em relação à abordagem adequada da heterogeneidade linguística. Logo, o presente artigo pretende, de forma breve e abrangente, analisar e discutir de que forma o Programa Nacional do Livro Didático, em seu documento norteador – *Guia do Livro Didático* – promove a inserção das perspectivas de língua, aqui adotadas, no processo de avaliação das obras analisadas.

4. *PNLD em análise*

A justificativa de nosso objeto de análise se dá pela importância e dimensão que o livro didático de língua portuguesa no âmbito da educação brasileira, muitas das vezes sendo o único material que o aluno – e o professor- têm acesso. Portanto, o livro, em muitos contextos, “dita” a forma de metodológica de ensino e a concepção de língua adotada. Sendo assim, o objetivo principal da análise é trazer discussões sobre como o caráter heterogêneo da língua – discutido amplamente nas seções anteriores – é validada pelo *Guia de Livros Didáticos* do programa.

O Programa Nacional do Livro Didático²⁶⁷, através do Ministério da Educação, tem por principais distribuir livros didáticos para escolas públicas do país. A partir de 1996, O MEC iniciou um processo contínuo

²⁶⁷ Roxane Rojo e Antonio Augusto Gomes Batista (2008) detalham o funcionamento do Programa Nacional de Livros Didáticos e os diferentes aspectos a abordagem dada pelos livros didáticos aos diversos componentes de ensino de língua portuguesa, nos eixos de uso de da reflexão sobre língua e linguagem.

e sistemático das coleções, a fim de a qualidade conceitual e gráfica dos mesmos.

A fim de se observar os critérios de aprovação das obras a partir do viés teórico defendido aqui, será tomado como referência o *Guia de Livros Didáticos PNLD/2014*, que aprova as obras de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos).

O Guia, em sua estrutura, é organizado apresentando as seguintes seções:

a) *Crítérios comuns* – A seção apresenta, de modo geral, seis critérios que devem ser perseguidos por todos os autores e editoras que submetem suas coleções ao programa, sendo eles: adequação da estrutura editorial e gráfica aos objetivos da coleção; o *Manual* do professor e sua consonância com as propostas das obras; atualização de conceitos, normas e informações; coerência e adequação dos objetivos didáticos-pedagógicos e linha teórico-metodológica assumida pela coleção; respeito à legislação educacional vigente e aos princípios éticos.

b) *Crítérios específicos* – Natureza do material textual, leitura; trabalho com o texto oral e escrito; abordagem dos conhecimentos linguísticos; manuais do professor.

Observa-se que o documento explicita a necessidade de trabalhar a diversidade linguística, tendo as obras o compromisso com a formação de leitores competentes, tendo contato com diferentes gêneros textuais, ampliando a compreensão da realidade e tornando o discente um usuário proficiente da língua. Ressalta-se que o tratamento dado aos gêneros tem sido amplamente desenvolvido ao longo dos anos do programa, pelas obras avaliadas, fato considerado como “ponto forte” de praticamente todas as coleções aprovadas.

c) *Informações sobre as coleções resenhadas pelo documento* – A seção destaca o caráter diversificado das obras (organização por temas, gêneros, recursos linguísticos ou projetos didáticos). A subseção *patamares de qualidade por eixo de ensino* traz a informação de que a oralidade é, ainda, pouco explorada pelas coleções, provocando certo desequilíbrio da proposta, apesar de, no anexo I do documento, em que são apresentados os roteiros de análise dos livros pelos avaliadores, possuir um critério (BRASÍLIA, 2013, p. 37) a ser observado referente a essa questão, como podemos ver abaixo.

Na análise da Unidade selecionada, verifica-se que [...] as atividades exploram as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e a escrita entre as diversas variantes (registros, dialetos) que nelas se apresentam.

Fato este que ratifica o posicionamento de Roxane Rojo e Antonio Augusto Gomes Batista (2008) quando verificam que

a diversidade de contextos (regionais e culturais) de origem dos textos e a diversidade e variedades linguísticas não encontradas tão bem representadas nos textos selecionados, sendo mínima a incidência de textos oriundos da tradição oral (25%). Ou seja, há uma decidida preferência por textos representativos da variedade padrão, norma culta, língua escrita, que circulam em contextos urbanos e sulistas. (ROJO & BATISTA, 2008, p. 16)

Sobre os critérios relativos ao trabalho com conhecimentos linguísticos, o anexo I apresenta, em um dos critérios sobre o tratamento dos conteúdos gramaticais como ferramentas linguísticas a seguinte indicação aos avaliadores:

Na análise da Unidade selecionada, verifica-se que [...] as atividades consideram e respeitam a diversidade regional e social da língua, situando as normas de prestígio nesse contexto linguístico. (BRASÍLIA, 2013, p.38)

Entretanto, o *Guia* expressa de forma clara, na subseção *patamares de qualidade por eixo de ensino* que predomina, nas coleções resenhadas, a centralização na língua culta/norma padrão escrita, ao afirmar que “entre os conhecimentos linguístico-gramaticais predominam os relacionados a classes de palavras, morfologia verbal e nominal, sintaxe a oração e do período e ortografia”. (BRASIL, 2013, p. 29)

Em se tratando de produção textual, o anexo I, não há critérios específicos explícitos, como nos níveis da língua, apresentados anteriormente, que incentivem a análise desse campo de atividade escolar com vistas à variação linguística, apesar de haver menções sobre a exploração as condições de produção dos textos. Nas palavras de Roxane Rojo e Antonio Augusto Gomes Batista (2008, p. 12) “[...] propostas de produção de textos, em que os aspectos que recebem menos atenção são ainda aqueles ligados à situação de produção, ao plurilinguismo e à heteroglossia”.

No anexo II do *Guia*, seção cujo objetivo é apresentar a resenha das coleções, através da seguinte organização: a) Visão Geral da Obra; b) Quadro esquemático, destacando pontos fortes e fracos da coleção, bem

como o destaque dado a uma característica positiva das obras, a proposta de programação de ensino e observações sobre o manual do professor. c) Descrição da coleção; d) Análise da Obra; e) Em sala de aula- comentários didático-pedagógicos sobre o uso de determinados eixos dos livros.

É curioso constatar que, dentre as doze coleções resenhadas, três delas receberam destaque negativo em relação ao tratamento da variação linguística, de forma explícita, no item *pontos negativos* do quadro esquemático referente:

COLEÇÃO RESENHADA	PONTOS FRACOS
PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE (Editora Leya)	“[...] pouca atenção à diversidade socio-cultural” (p. 91)
SINGULAR E PLURAL (Editora Moderna)	“Reduzida presença da variação linguística e a predominância, na coletânea, de gêneros do universo urbano” (p. 106)
VONTADE DE SABER PORTUGUÊS (Editora FTD)	“Abordagem superficial e reduzida da variação linguística” (p. 116)

Fonte: Brasil (2013)

A partir da breve análise do *Guia de Livros Didáticos 2014*, para os anos finais do ensino fundamental, percebeu-se que não há, de forma geral, propostas consistentes nas coleções resenhadas que fomentem reflexões sobre contextos de bilinguismo que envolvam línguas minoritárias e dialetos desprestigiados, contribuindo para a erradicação de preconceitos linguísticos e os mitos existentes. Defende-se, portanto, a inserção direta e efetiva, nos critérios de escolha de livros pelo Programa Nacional de Livros Didáticos de atitudes linguísticas que considerem os vários cenários plurilíngues do Brasil, respeitando e trabalhando o processo de ensino-aprendizagem das variáveis dialetais e culturais do português do Brasil.

5. Considerações finais

Discussões que levam em consideração pesquisas linguísticas e o ensino de língua portuguesa são relevantes ao passo que auxiliam no entendimento e implantação de questões linguísticas que surgem com todo o dinamismo social. A partir do arcabouço teórico brevemente consultado e referendado no decorrer das reflexões deste artigo, nota-se que, cada vez mais, os autores estão se preocupando em colocar em evidência os falantes que não são usuários de línguas de prestígio, auxiliando na des-

construção de visões preconceituosas e elitistas que acabam por excluir indivíduos considerados “inferiores” em relação aos demais.

Ao encontro dessas reflexões, verifica-se o caráter urgente de pensar maneiras de os estudos da sociolinguística e da linguística educativa plurilíngue serem implementados, de fato, na realidade educacional brasileira. Neste contexto particular, ao destacar as fragilidades do processo de avaliação dos livros didáticos na ótica plurilinguística e multicultural, é um importante passo para indicar a necessidade de planejamento e implementação de uma “pedagogia culturalmente sensível”, nas palavras de Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005), sendo essa perspectiva didática explicada, pela autora como

[...] criar em salas de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvem padrões de participação social, de modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares. (BORTONI-RICARDO 2005, p. 128)

Pautando-se nas postulações de Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), também asseveramos a necessidade de construção de materiais didáticos que esclareçam aos alunos a noção de variação linguística, construindo, assim, uma proposta de “educação bidialetal” ou plurilíngue. Faz-se necessário que esse debate seja perpetuado, para que, a partir da compreensão do problema da negação do caráter heterogêneo da língua, ações pedagógicas e governamentais sejam empreendidas no sentido adequar o suporte didático-pedagógico de língua portuguesa – os livros didáticos – à abordagem variacional do português brasileiro e sua riqueza linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA, Vanderci de Andrade; BUSSE, Sanimar. Contato linguístico e bilinguismo: algumas reflexões para o estudo do fenômeno da variação linguística. *Revista Línguas & Letras*, vol. 9, n. 16, p. 11-225, 1º sem. 2008.

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

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais-língua portuguesa*, vol. 1 e 2. Brasília, 1997.

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais*. 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Nós chegemu na escola, e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA* [online]. vol. 15, n. spe, p. 385-417, 1999.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARTINY, Franciele Maria; MENONCIN, Camila. O estudo do bilinguismo e da diglossia para uma perspectiva linguística educativa. *Web-Revista Sociodialeto*, Campo Grande (MS), vol. 4, n. 11, nov. 2013.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. (Orgs.). *O livro didático de língua Portuguesa no ensino fundamental: letramento escolar, leitura e escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.