

“Como se ensina variação linguística, professora?": sobre a necessidade de abordar diversidade linguística e o valor expressivo das variantes nas aulas de língua

Elisa Battisti*

Introdução

“Como se ensina variação linguística na escola, professora?” A pergunta de calouros¹ em Letras costuma surgir em aulas sobre análises sociolinguísticas labovianas (LABOV, 1972) de variação no português brasileiro (PB)². O intuito dessas aulas é mostrar o quanto a língua é ordenada, mesmo que se apresente heterogênea nos usos cotidianos. Inicialmente³, minha resposta vinha pronta, influenciada pela experiência pessoal em pesquisa na área: “variação linguística não se ensina. Se produz na fala e é o mecanismo natural da mudança linguística.” Desde então, minha resposta alterou-se. Passou a incluir considerações que compartilharei aqui, juntamente com sugestões de condutas e de planejamento de unidades didáticas envolvendo variação e diversidade nos usos da linguagem.

* Doutora em Letras pela PUCRS. É professora Associada do Departamento de Linguística, Filologia e Teoria Literária, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras desta Instituição de Ensino Superior. Pesquisadora do CNPq. Coordenadora do projeto e da equipe de pesquisa do LínguaPOA – banco de dados sociolinguísticos.

E-mail: battisti.elisa@gmail.com

¹ Alunos frequentando a disciplina obrigatória Conceitos Básicos de Linguística, de primeiro semestre do curso de Graduação em Letras (Licenciatura e Bacharelado) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Esse tipo de análise sociolinguística, também denominada análise de regra variável (TAGLIAMONTE, 2007) visa a definição dos condicionadores linguísticos (contexto fonológico precedente e seguinte, posição na sílaba, classe gramatical, estrutura do sintagma, etc.) e sociais (idade, gênero, classe social, escolaridade, etc.) das variáveis investigadas (elevação vocálica, concordância verbal, uso de nós ou a gente, etc.). Com análise estatística (de regressão logística), testa-se a correlação desses grupos de fatores linguísticos e sociais com as variáveis. Algumas referências em português, de estudos em variação no PB, são: Tarallo (1989), Silva e Scherre (1998), Leite e Callou (2002), Bisol e Brescancini (2002), Bisol e Battisti (2014), Martins e Abraçado (2015); e de pressupostos teóricos mais metodologia de análise de regra variável: Mollica e Braga (2003), Guy e Zilles (2007), Freitag (2014), Coelho et. al. (2015).

³ A partir de março de 2010.

As alterações na resposta devem-se, de um lado, ao reconhecimento de que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, doravante PCNs) preveem o trato da variação linguística nas aulas de língua e fornecem ao professor diretrizes gerais para abordá-la⁴; de outro, à tese defendida aqui: variação não é conteúdo estanque, tratado apenas em aula ou período letivo específico. Como Castilho (1998), que propõe incorporar a língua falada às aulas de gramática, no ensino de Língua Portuguesa, defende-se neste trabalho que a variação linguística perpassa as aulas de língua ao longo de todo ano escolar. A variação pode ser o ponto de partida da abordagem de conteúdos de língua, examinando-se as variantes disponíveis aos falantes de PB e as comparando com as formas prescritas pela norma-padrão⁵, e o ponto de chegada, analisando-se os efeitos de sentido que se podem construir com o uso das variantes na fala-em-interação, nas diferentes situações sociais⁶.

A tese aqui defendida nasce de ideias que não são novas. A originalidade do trabalho está em compilar propostas de colegas discutidas no Brasil desde pelo menos os anos 1980. Essas são citadas literalmente sempre que possível, para manter a integridade do pensamento das autoras e autores e para inspirar, particularmente nos graduandos em Letras, a curiosidade de buscar essas fontes⁷ e, assim, levantar tanto princípios quanto procedimentos para o adequado tratamento da variação linguística nas aulas de língua.

A gênese da questão

Os PCNs, em vigor há mais de 20 anos, vêm contribuindo, com suas propostas e sugestões, para o reconhecimento da diversidade linguística e o combate ao preconceito para com traços de certas variedades linguísticas. Se é assim, o que motiva

⁴ A esse respeito, ver a discussão de Gomes (2019).

⁵ *Norma-padrão* corresponde, neste trabalho, ao conjunto de regras da gramática tradicional, seguidas pelos usuários da língua em certos contextos, para atender a demandas de uma situação social específica. Não é uma variedade de língua própria de uma comunidade ou região, falada espontaneamente no cotidiano entre familiares, amigos, colegas, tampouco associada a populações identificáveis.

⁶ Conforme Ostermann (2012, p. 33), “[...] a fala, entendida como a *fala-em-interação* [grifo da autora], está no âmago da vida social humana. É por meio da fala que nos envolvemos uns com os outros no dia-a-dia. Usamos a fala para esclarecer uma dúvida, explicar para um médico o que estamos sentindo, brigar pelo que queremos e por aquilo em que acreditamos, convencer alguém de alguma coisa, entre outras tantas ações da vida cotidiana”. Já *situação social*, de acordo com Garcez e Ostermann (2002), emerge quando dois ou mais indivíduos estão na presença um do outro, dura até que a penúltima pessoa tenha se retirado e proporciona acesso e monitoramento mútuos.

⁷ Entre essas fontes, estão, por exemplo, Bagno (2007), Zilles e Faraco (2015), sobre uma pedagogia da variação linguística; Castilho (1998), Neves (2006), sobre o ensino de gramática (norma-padrão) considerando-se a organização da fala; Martins (2013), com subsídios da linguística para o ensino de gramática nas aulas de língua.

a questão-título deste artigo? Os debates nas aulas de Linguística sugerem que a formação escolar dos calouros oportunizou a eles reconhecer e discutir preconceito linguístico, o que implicou abordar a diversidade de manifestações linguísticas e os diferentes valores sociais atribuídos a certas variantes. No entanto, e a despeito disso, aparentemente sua formação escolar em Língua Portuguesa centrou-se na taxonomia e nas regras da norma-padrão, tendo-se dado pouca ou nenhuma atenção ao potencial expressivo das variantes, procedimento que teria permitido ir além do binômio certo-errado nas aulas de Língua Portuguesa, como se defenderá aqui. Tanto é assim que manifestações como a seguinte acompanham a pergunta-título deste artigo: “Tá, professora, se, pra linguística, as formas não são certas ou erradas, são diferentes⁸, o que a gente faz nas aulas de gramática? A gente ‘corrige’ o aluno? Se sim, como?”.

Responder essas perguntas, sobre como lidar com a questão da variação linguística nas aulas de língua, requer conciliar três grandes demandas: (i) assumir o compromisso ético-moral de levar em conta o conhecimento linguístico dos alunos, (ii) reconhecer o papel padronizador da escola, em seus potenciais e limites, (iii) conceber a fala como resultado de múltiplas possibilidades de expressão da língua, relacionadas às demandas comunicativas da interação social.

O conhecimento linguístico dos alunos: competência comunicativa

Discorrendo sobre norma e uso da linguagem no estudo da Língua Portuguesa, Neves (2006) bem afirma:

Ninguém precisa primeiro estudar as regras de uma disciplina gramatical para depois ser falante competente de sua língua: a ativação natural da gramática da língua é a simples e exata medida da ligação entre esquemas cognitivos e capacidade de enunciação (que envolve capacidade linguística e capacidade social). A gramática como disciplina escolar terá de entender-se como explicitação do uso de uma língua particular historicamente inserida, e, por aí, do próprio funcionamento da linguagem – em todos os seus ângulos, inclusive o social – com base em muita reflexão sobre dados...” (NEVES, 2006, p. 125).

A soma de capacidade linguística e capacidade social referida por Neves (2006) resgata uma noção que costuma passar ao largo dos manuais e cursos de linguística: a de *competência comunicativa*, proposta por Hymes (1974) como a habilidade de

⁸ Em linguística, variantes são expressões diferentes de uma mesma unidade linguística. Por exemplo, *nós* e *a gente* são diferentes expressões da {1ª pessoa de plural}, as variantes *nós* e *a gente* têm o mesmo valor (referencial) no sistema da língua.

escolher, entre os enunciados possíveis em uma língua, aquele apropriado a uma dada situação social. Essa habilidade implica não só ter conhecimento da língua, mas também assumir comportamentos linguísticos determinados por aspectos da situação social, como o relacionamento entre o falante e o ouvinte, pressões derivadas do tempo e do lugar da conversa. Esses aspectos são em parte culturais – têm a ver com o modo como se costuma agir nas diferentes situações sociais – e em parte relacionados aos objetivos da interação imediata – têm a ver com o que se quer alcançar na troca linguística; integram o que as crianças assimilam na aquisição da linguagem e na socialização, pois falar uma língua implica estar com as outras pessoas e realizar ações coordenadas com elas.

Assim, é certo, que o sujeito, ao chegar à escola, tem competência comunicativa para usar a língua nas situações sociais que lhe são habituais. Se esse sujeito está na infância, provavelmente tem capacidade linguística e social suficiente para compreender e produzir linguagem nas práticas sociais de seus grupos de relacionamento mais próximos: junto a familiares, cuidadores, colegas, amigos, vizinhos. Nesses grupos, o sujeito expressa e compreende a língua em suas características relativamente estáveis e em seus traços variáveis.

No que se refere especificamente à linguagem, a formação escolar pode ampliar os horizontes de socialização e a competência comunicativa dos sujeitos quando oportuniza a aprendizagem da norma-padrão e seus determinantes situacionais como algo que se soma às capacidades (linguística e social) prévias dos sujeitos. Já quando intenta substituir os hábitos de fala dos sujeitos pela norma-padrão pode limitar sua competência comunicativa, especialmente em práticas sociais nas quais o conjunto de regras é exigido e os sujeitos não o tiverem aprendido a pleno. Por isso é importante, nas aulas de Língua Portuguesa, tanto reconhecer as variáveis linguísticas que os sujeitos geralmente produzem sem se dar conta⁹ nas trocas cotidianas, com base em

⁹ De acordo com Labov (1972), as variáveis linguísticas apresentam diferentes graus de consciência social ou coletiva. As variáveis que o autor denomina *indicadores* estão abaixo da consciência social: são aquelas que os falantes produzem sem se dar conta que o fazem porque nasceram e cresceram em determinada região, classe social, vizinhança, ou porque passaram a ter certa ocupação, etc. Os indicadores são, para Labov (1972), as variáveis no estágio inicial da variação e mudança linguística. Já se essas variáveis se difundirem na comunidade de fala e deixarem de indicar pertença aos grupos originários, exibindo variação estilística – o que implica algum grau de consciência social – atingirão o estatuto de *marcadores*. Se, nesse percurso, as variáveis forem socialmente desprestigiadas, alvos de comentários sociais explícitos e estratégias de hipercorreção, alcançarão o estatuto de *estereótipos*. Nesse sentido, e apenas à guisa de exemplificação, se poderia pensar que, para a cultura escolar, pautada pela norma-padrão, um enunciado como ‘*Nóis sempre vai na fera*’ contém variáveis estereotipadas (ditongação antes de vogal tônica em sílaba fechada por /S/ em ‘*nós*’, neutralização morfológica da concordância verbal de 1ª pessoa de plural em ‘*vamos*’, alteração da preposição regida pelo verbo IR em ‘*à*’, monotongação em ‘*feira*’). Fora

sua competência comunicativa, quanto dar acesso à norma-padrão, tomando-a, ela mesma, como um conjunto de variáveis à disposição dos sujeitos para alcançar fins comunicativos em certas situações sociais, ao produzirem e interpretarem a linguagem.

O papel padronizador da escola: língua legítima e primazia da língua escrita

A escola é onde consolida-se o letramento, entendido como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto tecnologia e enquanto sistema simbólico, em contextos específicos para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Escrita e leitura fundamentam-se em um sistema de codificação/decodificação e interpretação calcado na norma-padrão, um conjunto de regras previsíveis, estáveis. Nesse sentido, os atores sociais (professores e alunos) envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de língua naturalizam e legitimam a norma-padrão como o modelo de língua que se deve aprender e praticar na escola: a língua “correta”, “legítima”. Nela, muitas das variantes observadas na expressão linguística, especialmente as que se marcam pela perda de material segmental, ausência de concordância etc., estão ausentes. Isso não deixa de cumprir o ideal igualitário que norteia a instituição escolar em sociedades democráticas: todos aprenderiam o mesmo “código” e com ele se expressariam. No entanto, como observa Bonnewitz (2003), longe de contribuir para a ascensão social dos sujeitos, a igualização da educação sem o reconhecimento e acolhimento das diferenças contribui para reproduzir as desigualdades sociais: em relação à língua, têm mais sucesso na escola os sujeitos cujas formas de expressão linguística mais se aproximam dos hábitos dos professores de língua, pautados pela norma-padrão; têm menos sucesso aqueles cuja expressão mais se distancia desses hábitos. Portanto, em aulas de língua em que se dá primazia à língua escrita e em que nem ao menos se reconhece a existência de modalidades de fala parasitárias da norma-padrão – como as de manifestações formais em discursos, declarações, explicações de especialistas etc. – pouco crédito se dá à competência comunicativa do aluno, pouco se contribui para ampliá-la. Além disso, omitir, do trabalho com língua em sala de aula, um dos principais objetivos da língua escrita, o de omitir a subjetividade de quem escreve, contribui para tornar ainda mais complexa a aprendizagem e uso das regras da norma-padrão: os sujeitos não compreendem por que/quando fazê-lo. Veja-se, por exemplo, o que observa Basílio (1987) ao comentar a ausência, na língua escrita, de boa parte dos dados usados por ela para ilustrar processos de formação vocabular no PB:

da cultura escolar e em situações sociais que não se pautem pela norma-padrão, os usuários das variáveis nesse enunciado nem se dão conta de que as produzem, tampouco as variáveis são estereotipadas em seus grupos de usuários.

Ora, uma das principais características da língua escrita formal é a neutralização da situação do falante em termos de individualização; daí evitarmos utilizar a primeira pessoa e procurarmos tanto as formas passiva e genérica. Num discurso em que a individualidade procura se esconder, não há lugar para expressões subjetivas claras, razão por que qualquer processo morfológico que tenha função subjetiva explícita [por ex., formações vocabulares com marcas de intensidade – *apartamentoço, narigudo, grudento*, etc.] está descartado da língua formal escrita. Como consequência dessa situação, vamos encontrar marcada diferença entre o léxico da língua formal escrita e o léxico da língua coloquial falada, sendo o daquele consideravelmente mais limitado do que o deste, já que não permite expressões claras de subjetividade (BASILIO, 1987, p. 89).

A língua escrita, padronizada, neutraliza as marcas de subjetividade, reduzindo consideravelmente a presença de formas observadas na fala, o que inclui as variáveis. Não se está aqui nem defendendo, nem atacando a norma-padrão. Está-se abordando o fato de que esse conjunto de regras, quando aplicado, tanto na escrita quanto na fala, tem uma motivação: minimizar a individualidade, o que se faz para alcançar certos fins – conferir, por exemplo, credibilidade, autoridade, seriedade àquele que produzir o discurso, quando necessário ou desejado. É o que Bourdieu (2008) caracteriza como obtenção de lucro simbólico, operando-se, nas palavras de Bally (1909), com o valor expressivo ou evocativo da linguagem. Nesse sentido, a língua escrita conforme a norma-padrão apresenta-se contida, reduzida, e seu usuário pode lucrar com essa contenção. Tal exercício (racional) de contenção, de automonitoramento é o que de mais complexo há na aprendizagem e uso da norma-padrão, face à espontaneidade e multiplicidade de recursos expressivos da língua falada. Por essas razões, língua escrita e língua falada, aquela com seus aspectos estáveis, essa, com suas realizações variáveis, não podem ser totalmente apartadas no processo de letramento, o qual tem papel central na cultura escolar.

Língua falada e o valor expressivo das variantes linguísticas

A língua falada é, conforme Nascimento (2005), um conjunto de processos. Como explica Castilho (1998), é uma atividade social,

[...] fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis, socialmente motivadas. A língua é, em suma, uma *enunciação* [grifo do autor], um elenco de processos, para cuja apreensão a Semântica e a Pragmática se constituem o ponto de partida, sendo a Sintaxe um ponto de chegada (CASTILHO, 1998, p. 12).

Se os sujeitos chegam à escola produzindo e compreendendo linguagem com variação linguística, em sua multiplicidade de formas, a linguagem contida da norma-padrão pode para eles assumir feições comparáveis às de línguas estrangeiras, o que tem implicações didático-pedagógicas. Como observam Lemle e Silva (2013):

[...] o ensino da Variedade Oficial [maiúsculas das autoras] precisa seguir os métodos de ensino utilizados nos cursos de línguas estrangeiras. Nesses cursos, os professores não menosprezam a língua nativa dos alunos, mas a respeitam e aproveitam. No ensino, eles tentam realçar os pontos em que as gramáticas da primeira língua e da língua estrangeira coincidem e os pontos em que diferem. É importante que os pontos de contraste entre as gramáticas coexistentes sejam apontados, descritos e discutidos (LEMLE; SILVA, 2013, p. 114).

A proposta de Lemle e Silva (2013), como a de Castilho (1998), é a de comparar, contrastar as possibilidades de expressão da língua: a falada cotidianamente, que, no paralelo das autoras, corresponde à primeira língua, e a prevista pela norma-padrão, equivalente à língua estrangeira. A comparação das formas e circunstâncias de uso de ambas as variedades pode revelar não só diferenças nas formas empregadas, mas no valor expressivo ou afetivo das variantes. Por exemplo, em minha variedade de fala de português brasileiro, faz sentido eu falar “*O cara que tu falou ontem é primo dos guri do mercado*” com um amigo e interlocutor habitual, mas não faz sentido falar “*O sujeito de quem tu falaste ontem é primo dos guris do mercado*”, conforme a norma-padrão. Eu até poderia escrever o primeiro enunciado em uma plataforma de *chat* como o WhatsApp, ou em um diálogo de personagem de texto literário, em que a verossimilhança poderia ser relevante. No entanto, em circunstâncias de uso da linguagem em que a observância da norma-padrão é esperada – nos usos ditos “mais formais” de linguagem – o segundo enunciado seria o mais adequado. Ou seja, quando a variação é ensinada na escola, ela deve se apresentar como opção de expressão da língua, a depender dos determinantes situacionais. Nesses usos, existe o que é mais ou menos adequado. No que se refere à norma-padrão, existe o “certo” e o “errado”, já que os usos previstos são fixados por regra. No exemplo *tu falou~tu falaste*, além de dizer que as formas (com e sem neutralização da marca morfológica de concordância) são variantes, o professor pode dizer que *tu falou* é “errado” para a norma-padrão, mas apenas em situações sociais nas quais a norma-padrão precisa ser observada. Na minha variedade de português, empregar “*tu falaste*” é hoje tão pouco frequente que soa pedante e esnobe nas trocas cotidianas, mas pode ainda ser observado em trocas acadêmicas, em certos espaços de mídia ou de atuação profissional. É isso o que se necessita abordar para “ensinar”

variação linguística na escola: examinar usos, contrastá-los, avaliar os efeitos de sentido construídos com as variantes, esclarecer as repercussões dos usos de uma ou outra forma, sem rotular as formas da oralidade como “erradas” aprioristicamente, tampouco sem deixar de ensinar, aprender e praticar a norma-padrão.

Algumas sugestões

Nas páginas que ainda restam a esta publicação, cabe aventar algumas sugestões de planejamento e proposição de atividades didáticas com variação linguística.

Um ponto de partida interessante para tanto é verificar, nas publicações em sociolinguística, o que já se investigou a respeito de uma variável de interesse, relacionada a um item de conteúdo de língua. Por exemplo, o Imperativo verbal, que se trabalha em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, é variável em PB (*me dê um copo~me dá um copo*). Buscando fontes sobre as formas variáveis de Imperativo, encontramos em Scherre (2005) o capítulo “[...] a norma do imperativo e o imperativo da norma: uma reflexão sociolinguística sobre o conceito de erro”, com generalizações de resultados de pesquisas sociolinguísticas sobre o tema: na variação na expressão do Imperativo (*anda~ande, dá~dê*), a forma imperativa a partir do indicativo (*anda, dá*), é a forma predominante no PB falado, especialmente nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste; a forma imperativa a partir do subjuntivo (*ande, dê*) predomina na escrita, independentemente da região. Vial et al. (2012) fizeram essa busca. A partir dela, propuseram uma unidade didática, “Publicidade responsável”, em que planejaram tanto pesquisa (levantamento) das formas imperativas e outros recursos linguísticos e visuais usados em peças publicitárias, quanto discussão sobre a adequação e efeitos expressivos desses recursos, mais a elaboração de textos/peças publicitárias em diferentes mídias, usando formas imperativas.

Independentemente do item de conteúdo em questão, sugere-se considerar a competência comunicativa dos alunos em alguma parte das unidades didáticas: nas atividades preliminares ou introdutórias – no exemplo do Imperativo, podem-se propor aos alunos perguntas tais quais “como você diz para seu irmão/pai/colega/professor fazer algo?”, para eliciar o conhecimento prévio (formas e circunstâncias de uso); no tratamento das regras da norma-padrão, contrastando-se o conhecimento prévio com o conhecimento-alvo. Buscando ampliar a competência linguística e comunicativa dos alunos, pode-se oportunizar, na sequência, a realização de atividade de pesquisa, em diferentes textos/mídias, sobre quando, como, por que o Imperativo é usado; discutir por que as formas foram assim usadas; por fim, propor diferentes situações sociais e

solicitar que se elaborem textos - diálogos, narrativas etc. - adequados às situações. Veja-se que a aula não é de variação linguística, mas de usos das variantes para fins expressivos, na construção de sentidos, respeitando-se as demandas da situação social e os propósitos comunicativos dos interlocutores, o que requer, necessariamente, levar em conta as formas variáveis, estejam elas “corretas”, ou não, para a norma-padrão.

Conduzir assim o ensino da língua corresponde ao que Praxedes (2015) caracteriza como uma aprendizagem ativa: a construção de conhecimentos pela promoção da reflexão crítica, da criatividade, do espírito de invenção, do raciocínio histórico e dedutivo, da experimentação, da pesquisa, com que se podem combater as desigualdades culturais. Nada mais rico do que considerar a variação linguística para tanto.

Considerações finais

A tese aqui defendida - de que a variação linguística pode ter lugar em todas as aulas de língua, ao se introduzir e fechar unidades didáticas sobre a norma-padrão, ao se criar contrastes formais e expressivos entre os recursos da língua falada e da língua escrita - está implicada, portanto, nas práticas docentes que promovem a aprendizagem ativa de língua. É uma linha de atuação que interessa tanto aos docentes em formação na Licenciatura em Letras quanto aos profissionais já formados, em atuação nas escolas. Os processos de variação linguística fornecem ao professor material para planejar e propor atividades que oportunizem aos alunos aprender a língua e ampliar sua competência comunicativa. Assim fazendo, ao mesmo tempo em que se compreendem os usos diferenciados das formas linguísticas em razão de seus valores expressivos, realiza-se o salutar acolhimento da diversidade linguística.

Referências

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia a variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BALLY, C. **Traité de stylistique française** - v. 2. 2. ed. Heidelberg: C. Winter. Paris: Libraire C. Klincksieck, 1909.

BASILIO, M. **Teoria lexical**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

BISOL, L.; BATTISTI, E. (Orgs.). **O português falado no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

BISOL, L.; BRESCANCINI, C. (Orgs.). **Fonologia e variação**: recortes do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. Trad. Sergio Miceli, Mary Amazonas Leite de Barros, Afrânio Catani, Denice, Barbara Catani, Paula Montero, José Carlos Durand. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; SOUZA, C. M. N. de; MAY, G. H. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. Trad. Gilson Cesar Cardoso. 18. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

FREITAG, R. M. K. (Org.). **Metodologia de coleta e manipulação de dados em sociolinguística**. São Paulo: Blucher, 2014.

GARCEZ, P. de M.; OSTERMANN, A. C. Glossário conciso de Sociolinguística Interacional. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. de M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 257-264.

GOMES, M. F. de B. Por que ensinar variação linguística nas aulas de língua portuguesa? **Revista de Letras**, v. 21, n. 32, p. 145-159, mar. 2019.

GUY, G. R.; ZILLES, A. M. S. **Sociolinguística quantitativa**: instrumental de análise. São Paulo: Parábola, 2007.

HYMES, D. **Foundations in sociolinguistics**: an ethnographic approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In.: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LEITE, Y.; CALLOU, D. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

LEMLE, M.; SILVA, M. C. F. Variação na expressão da concordância: várias gramáticas e vários gramáticos. In: MARTINS, M. A. (Org.). **Gramática e ensino**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 99-115.

MARTINS, M. A. (Org.). **Gramática e ensino**. Natal: EDUFRN, 2013.

MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (Orgs.). **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

MOLLICA, M. C.; FERRAREZI, J. C. **Sociolinguística, Sociolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

NASCIMENTO, M. do. A gramática do português falado. In: ZILLES, A. M. S. (Org.). **Estudos de variação linguística no Brasil e no Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 93-116.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2006.

OSTERMANN, A. C. Análise da conversa: o estudo da fala-em-interação. In: OSTERMANN, A. C.; MENEGHEL, S. N. (Orgs.). **Humanização, gênero, poder**: contribuições dos estudos de fala-em-interação para a atenção à saúde. Campinas: Mercados de Letras, 2012. p. 33-43.

PRAXEDES, W. **A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, G. M. de O. e; SCHERRE, M. M. P. (Orgs.). **Padrões sociolinguísticos**: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/Departamento de Linguística e Filologia da UFRJ, 1998.

TAGLIAMONTE, S. A. Quantitative analysis. In: BAYLEY, R.; LUCAS, C. (Eds.). **Sociolinguistic variation**: Theories, methods, and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 190-214.

TARALLO, F. (Org.). **Fotografias sociolinguísticas**. Campinas: Pontes – Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

VIAL, A. P.; RODRIGUES, B. C.; STEIN, F.; SILVA, L. G. da. Ei, professor, vem cá e lê esse artigo! Variação linguística do imperativo no ensino de português como língua adicional. **Revista Bem Legal**, v. 2, n. 1, p. 82-94, 2012.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.