

USOS SOCIAIS DA LÍNGUA E ENSINO: UMA LEITURA SOCIOVARIACIONISTA DAS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS ESCOLARES

SOCIAL USES OF LANGUAGE AND TEACHING: A SOCIOVARIATIONAL PERSPECTIVE ON SCHOOL LANGUAGE PRACTICES

Marilda Alves Adão Carvalho

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Quirinópolis, Goiás, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-6066-9334>
mari.carvalho@ueg.br

Recebido em 05.07.2026

Aceito em 04.08.2026

Resumo: Este trabalho investiga o ensino de língua portuguesa sob a ótica da Linguística Aplicada e da Sociolinguística Variacionista, questionando o modelo pedagógico tradicional centrado em visões homogêneas e estáticas do idioma. A investigação aponta que a persistência de propostas estritamente normativas na escola apaga a pluralidade cultural do país, transformando variantes linguísticas legítimas em pretextos para a marginalização social e gerando forte timidez e insegurança discursiva nos educandos pertencentes às classes populares. Diante desse cenário excludente, a pesquisa defende a superação de metodologias subtrativas que visam unicamente silenciar o falar materno dos estudantes para impor um padrão idealizado e artificial de pureza. Em contrapartida, propõe-se um redirecionamento curricular focado no desenvolvimento da competência comunicativa por meio da ampliação de repertório, garantindo o aprendizado da norma de prestígio sem deslegitimar as manifestações populares cotidianas. Para viabilizar essa transformação, o princípio científico da adequação assume o lugar da antiga divisão entre erro e acerto, permitindo avaliar a produção textual de acordo com as restrições e necessidades de cada contexto interativo. Conclui-se que uma prática pedagógica socialmente comprometida e democrática exige a revisão profunda dos materiais de apoio, dos sistemas avaliativos e, primordialmente, dos cursos de formação docente, consolidando uma perspectiva em que a heterogeneidade seja assumida como patrimônio e traço natural da dinâmica linguística do Brasil.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Sociolinguística Variacionista. Ensino de língua portuguesa. Ampliação de repertório. Adequação linguística.

Abstract: This study investigates Portuguese language teaching from the perspective of Applied Linguistics and Variationist Sociolinguistics, questioning the traditional pedagogical model centered on homogeneous and static views of the language. The investigation points out that the persistence of strictly prescriptive approaches in schools erases the country's cultural plurality, turning legitimate linguistic variants into pretexts for social marginalization and generating severe discursive insecurity and diffidence among working-class students. In the face of this exclusionary scenario, this research advocates for the overcoming of subtractive methodologies that solely aim to silence students' vernacular speech to impose an idealized, artificial standard of purity. In contrast, it proposes a curricular redirection focused on developing communicative competence through repertoire expansion, guaranteeing the acquisition of the prestige norm without delegitimizing everyday popular speech. To enable this transformation, the scientific principle of linguistic appropriateness replaces the outdated right-versus-wrong dichotomy, allowing textual production to be evaluated according to the constraints and needs of each interactive context. It concludes that a socially committed and democratic pedagogical practice demands a profound revision of instructional materials, assessment systems, and, fundamentally, teacher education programs, consolidating a perspective in which heterogeneity is embraced as a heritage and a natural trait of Brazil's linguistic dynamics.

Keywords: Applied Linguistics; Variationist Sociolinguistics; Portuguese Language Teaching; Repertoire Expansion; Linguistic Appropriateness.

“Ensinar uma língua não é silenciar as diferenças que a constituem, mas ampliar repertórios para que cada sujeito possa ocupar, com sua própria voz, os diferentes espaços sociais”.

INTRODUÇÃO

A língua constitui uma prática social diretamente relacionada às formas de interação, à produção de sentidos e à construção das identidades culturais. Apesar disso, o ensino de língua portuguesa no Brasil foi historicamente orientado por uma perspectiva normativista que privilegia a norma-padrão como modelo legítimo de uso linguístico. Tal concepção contribuiu para a consolidação de práticas escolares que desconsideram a diversidade linguística existente no país e classificam as variedades populares como desvios em relação a um padrão idealizado de língua.

Como consequência, a escola passou a reproduzir discursos que associavam determinados modos de falar à ideia de erro, inadequação ou incapacidade comunicativa. Essa postura fortalece o preconceito linguístico e amplia mecanismos de exclusão social no espaço escolar. Em contraposição a essa visão dinâmica da língua, a Sociolinguística Variacionista compreende a variação linguística como um aspecto natural e sistemático, condicionado por fatores históricos, sociais, regionais e situacionais que organizam os usos da linguagem nas diferentes práticas sociais.

Nesse contexto, os estudos da sociovariacionistas e da Linguística Aplicada ampliaram o debate sobre o ensino de língua portuguesa sob uma perspectiva científica e crítica. Nessa abordagem, a função da escola não consiste em substituir a variedade linguística do estudante pela norma-padrão, mas em ampliar seu repertório comunicativo e desenvolver sua competência discursiva. Dessa forma, o ensino da variedade de prestígio deve ocorrer de maneira contextualizada, permitindo que o aluno compreenda os diferentes usos da língua e atue linguisticamente em situações distintas de interação social.

Com base nessas discussões, este estudo filia-se ao campo da Linguística Aplicada em diálogo direto com os pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista e caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica. O objetivo do trabalho é analisar a forma que o discurso escolar tradicional contribui para o apagamento da diversidade linguística e discutir a importância de uma abordagem sociovariacionista voltada à ampliação do repertório

linguístico e à noção de adequação como princípios de um ensino de língua portuguesa mais inclusivo, crítico e socialmente comprometido.

1 A IDEOLOGIA MONOLÍNGUE E O APAGAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A constituição histórica da identidade nacional brasileira esteve vinculada à produção de uma imagem de unidade linguística incompatível com a composição sociolinguística efetiva do país. Desde o período colonial, e de maneira mais intensa ao longo da consolidação do Estado nacional, grupos políticos e intelectuais legitimaram uma variedade de prestígio como modelo exclusivo de língua legítima (Faraco, 2016). A institucionalização desse padrão repercutiu diretamente na organização do ensino de língua portuguesa, sobretudo por meio de práticas escolares orientadas por uma perspectiva normativista. A centralidade atribuída a um modelo homogêneo de língua contribuiu para ocultar a pluralidade de usos presentes na sociedade brasileira e para reduzir a complexidade das experiências linguísticas dos estudantes a uma lógica de padronização.

A sustentação dessa concepção respalda-se no que Bagno (2015) denomina “mito do monolinguismo”: a ideia difundida de que o Brasil possuiria uma realidade linguística uniforme. É essa mesma imagem homogênea que Mattos e Silva (2004) desconstrói ao demonstrar, na reconstituição histórica do Português Brasileiro, que sua consolidação implicou o apagamento das marcas do multilinguismo constitutivo do país — de modo que o mito descrito por Bagno não é um erro de percepção isolado, mas o resultado de um apagamento histórico deliberado, cujo efeito escolar é interpretar a variação linguística não como propriedade inerente às línguas naturais, mas como afastamento em relação ao padrão legitimado institucionalmente.

A noção de poder simbólico formulada por Bourdieu (1998, 2021) oferece uma chave explicativa para compreender por que Soares (2017) identifica, no discurso pedagógico tradicional, uma aparente neutralidade na seleção do que conta como língua legítima: é justamente o caráter naturalizado do capital cultural dominante — categoria central em Bourdieu — que torna invisível, para os próprios agentes escolares, o critério de exclusão que reproduzem ao transformar a norma-padrão em referência exclusiva de legitimidade. Nesse sentido, a observação de Soares não

constitui um dado isolado, mas a manifestação empírica, no cotidiano escolar brasileiro, do mecanismo teórico descrito por Bourdieu: ao reconhecer como legítimo apenas o capital linguístico associado aos grupos socialmente dominantes, a instituição escolar converte uma hierarquia social em hierarquia linguística sem se perceber como agente dessa operação. Como efeito direto dessa dinâmica, estudantes que não dominam a modalidade prestigiada passam a ocupar posições de desvantagem simbólica no espaço escolar, o que confirma, no plano da experiência concreta dos alunos, a tese bourdieusiana de que a língua opera também como mecanismo de distinção social.

A legitimação exclusiva da norma-padrão está relacionada à consolidação histórica de ideologias linguísticas normativistas. Schieffelin, Woolard e Kroskrity (1998) demonstram que essas ideologias articulam concepções de linguagem a interesses políticos, econômicos e sociais, definindo quais práticas discursivas serão reconhecidas ou marginalizadas; Silverstein (2000) precisa o mecanismo pelo qual isso ocorre, ao mostrar que tais concepções não permanecem no plano do discurso, mas se convertem em regulação social efetiva dos usos linguísticos e em produção concreta de hierarquias simbólicas. Os dois autores permitem o entendimento de que a escola brasileira não se configura como uma instância neutra que apenas transmite uma língua, mas como um dos espaços em que essa ideologia normativista se institucionaliza e se naturaliza, pois ao se sustentar na defesa de uma suposta preservação da língua, a instituição escolar torna invisíveis, sob um discurso aparentemente técnico, os processos de desqualificação das variedades não prestigiadas descritos por Schieffelin, Woolard e Kroskrity (1998).

É significativo observar que essa ideologia normativista persiste mesmo diante de um marco curricular que a contesta formalmente. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reconhece explicitamente a variação linguística como constitutiva da língua portuguesa e prevê o combate ao preconceito linguístico entre as habilidades do componente curricular. Esse descompasso entre a orientação normativa do documento oficial e a permanência das práticas descritas por Bagno (2015) e Soares (2017) indica que a mudança de um marco legal não é condição suficiente para desfazer ideologias linguísticas sedimentadas historicamente. O problema, portanto, não reside na ausência de diretrizes favoráveis à diversidade linguística, mas na resistência de uma cultura escolar consolidada em torno da norma-

padrão como parâmetro exclusivo de legitimidade — resistência que um documento de caráter obrigatório, por si só, não tem o poder de superar, o que será retomado, nas seções seguintes, à luz das habilidades e competências previstas pela própria BNCC.

Como efeito desse processo, modalidades linguísticas socialmente estigmatizadas tornam-se alvo do preconceito linguístico: o tratamento corretivo e deslegitimador que Bortoni-Ricardo (2004) identifica em contextos escolares é a face pedagógica do que Bagno (2015) descreve como redução genérica dessas variedades à categoria de “erro” — postura que ignora sua organização estrutural e entra em conflito com pressupostos da Linguística contemporânea.

A permanência desse modelo produz insegurança linguística entre estudantes oriundos das camadas populares. Bortoni-Ricardo (2004) esclarece o retraimento da participação oral quando a forma de expressão do aluno não é legitimada institucionalmente, enquanto Labov (2008) demonstra que a estratificação dos usos linguísticos se relaciona a fatores sociais. Lucchesi (2015), ao aproximar essas dimensões do contexto brasileiro, permite compreender que o problema não está na variedade utilizada pelo estudante, mas na hierarquização escolar que a transforma em sinal de inferioridade. Logo, o que se assume neste trabalho é que silenciamento e hierarquização se reforçam mutuamente e, por isso, a negação da diversidade compromete não apenas a participação do aluno, mas também suas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento da sua competência comunicativa.

A produção dessa insegurança está ligada à permanência de um modelo de ensino associado a gramáticas pedagógicas prescritivas. A norma-padrão concebida por essas gramáticas como entidade fixa, questionada por Faraco (2008), impede a escola, segundo Possenti (1996), de dialogar com os usos reais da linguagem presentes nas interações sociais e nas produções dos próprios estudantes.

Essa limitação torna-se ainda mais evidente na recorrente confusão entre norma-padrão e variedade culta efetivamente utilizada pelos falantes: se Weinreich, Labov e Herzog (2006) demonstram que a variação estilística integra o próprio funcionamento da linguagem, a escola, ao exigir uma modalidade abstrata idealizada — crítica também desenvolvida por Faraco (2008) —, acaba cobrando do estudante, como observa Camacho (2013), o domínio de uma gramática distante até das

variedades cultas contemporâneas do português brasileiro, produzindo expectativas inalcançáveis.

A desconsideração da realidade pluridialetoal brasileira produz efeitos que ultrapassam o espaço escolar: o apagamento identitário que Calvet (2002, 2007) associa à imposição de uma norma sem mediação pedagógica adequada encontra, em Fanon (2020), sua contraparte subjetiva — a desqualificação da modalidade utilizada pelo estudante implica também a desvalorização de sua trajetória histórica e cultural, convertendo a língua em instrumento de exclusão simbólica.

Os efeitos dessa lógica monolíngue revelam contradições presentes no próprio sistema educacional. Embora a escola exija proficiência em leitura e escrita, muitas práticas ainda não oferecem ao estudante instrumentos sociolinguísticos para compreender os diferentes contextos de uso. Tarallo (2006) demonstra que o português brasileiro se encontra em contínuo processo de mudança, enquanto Galves (2001) evidencia o descompasso entre a gramática internalizada pelos falantes brasileiros e a gramática normativa ensinada institucionalmente. Esses estudos permitem interpretar esse descompasso como consequência de uma prática escolar que toma como referência uma norma relativamente estável diante de uma língua em movimento. O ensino de uma norma congelada, portanto, tende a ampliar a distância entre a experiência linguística dos estudantes e as exigências pedagógicas.

Essa distância entre práticas reais de linguagem e prescrições normativas reduz o ensino de língua portuguesa à memorização de classificações descontextualizadas, privilegiando a taxonomia gramatical em detrimento da leitura, da produção textual e da interação discursiva. A crítica de Antunes (2003) a esse formalismo — que limita a autonomia linguística do estudante — converge com a proposta de Geraldi (2011): se um autor evidencia o problema e o outro aponta a alternativa, juntos delineiam um mesmo movimento, o deslocamento do foco do controle normativo para a centralidade do texto e dos processos de produção de sentidos.

Além de comprometer as práticas pedagógicas, o paradigma normativista contribui para a manutenção de formas históricas de distinção social. Romaine (2001) mostra que os padrões linguísticos são definidos em processos atravessados por relações de poder, e Orlandi (2009, 2011) evidencia como o discurso do “falar corretamente” converte a correção em marcador de legitimidade social e cultural. O

que esses referenciais permitem sustentar é que a escola não apenas ensina determinadas formas linguísticas, mas participa da produção e da naturalização de valores sociais associados a essas formas ao selecionar algumas como legítimas,

A permanência dessas práticas configura o distanciamento entre o discurso escolar tradicional e os avanços científicos da Linguística contemporânea. Guy e Zilles (2007) demonstram a regularidade estrutural das diferentes variedades linguísticas, enquanto Mollica (2010) ressalta a importância de incorporar os conhecimentos sobre a variação ao ensino. A interpretação aqui desenvolvida é que a persistência de práticas que associam variação a inferioridade não constitui apenas um problema metodológico, ela mantém, no interior da escola, uma concepção de língua incompatível com as evidências produzidas pela pesquisa linguística.

A superação da ideologia monolíngue exige romper com a falsa oposição entre valorização da diversidade linguística e ensino da norma-padrão. Castilho (2010) questiona a interpretação de que reconhecer a variação significaria abandonar qualquer referência normativa, enquanto Kleiman (2012) propõe compreender o ensino da variedade de prestígio como ampliação das possibilidades de uso. A partir desse diálogo, pode-se sustentar que o acesso à norma-padrão permanece necessário, mas muda de estatuto pedagógico, visto que deixa de representar a substituição da modalidade de origem e passa a constituir um recurso adicional para a atuação do estudante em diferentes situações sociais.

Desse modo, o debate sobre a invisibilização da variação linguística no discurso escolar ultrapassa divergências metodológicas entre gramáticos e linguistas, envolvendo dimensões políticas, sociais e educacionais diretamente relacionadas ao ensino de língua portuguesa. Bagno e Rangel (2005) afirmam que a compreensão dos mecanismos ideológicos que sustentam a concepção monolíngue constitui condição necessária para a formulação de práticas pedagógicas mais democráticas e cientificamente fundamentadas. O ensino de língua, nessa perspectiva, deve ser compreendido como espaço de formação discursiva, ampliação cultural e participação social dos sujeitos.

2 AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO VS. SUBSTITUIÇÃO LINGUÍSTICA: PERSPECTIVAS SOCIOVARIACIONISTAS SOBRE O PAPEL DA ESCOLA

A definição da função da escola no ensino de língua portuguesa ocupa posição central nos debates educacionais contemporâneos. Durante longos períodos, predominou a concepção de que caberia à instituição substituir a modalidade linguística utilizada pelo estudante pela norma-padrão legitimada institucionalmente. Faraco (2008) e Bagno (2015) mostram que essa perspectiva se funda e fundamenta na hierarquização dos usos da língua e na atribuição de menor valor às variedades populares. Em contraposição, Bortoni-Ricardo (2005) e Kleiman (2012) permitem pensar a escola como espaço de ampliação de repertório. Compreende-se, pois, que a função escolar não consiste em retirar do estudante uma variedade para colocar outra em seu lugar, mas em ampliar os recursos de que ele dispõe, garantindo-lhe acesso às modalidades socialmente prestigiadas sem deslegitimar suas experiências linguísticas.

A lógica substitutiva desconsidera as relações entre linguagem, identidade e pertencimento social presentes nos usos linguísticos. Bortoni-Ricardo (2005) relaciona a imposição de uma única modalidade legítima a efeitos sobre a autoimagem do educando, enquanto para Signorini (2006), a desvalorização da variedade de origem daquele pode ser convertida em sentimento de inadequação linguística e inferiorização cultural. Mais do que reunir essas constatações, interessa-se compreender seu efeito pedagógico, tendo em vista que, quando a escola transforma a diferença linguística em deficiência, deixa de utilizar o repertório do estudante como ponto de partida para novas aprendizagens e passa a produzir condições de apagamento simbólico.

A sustentação histórica dessa perspectiva relaciona-se a processos mais amplos de hierarquização cultural. Nascimento (2019), ao analisar formas de opressão discursiva dirigidas a grupos periféricos no Brasil, mostra que a padronização linguística pode integrar mecanismos de exclusão social e de legitimação de determinados grupos. Para este estudo, essa contribuição é relevante porque desloca a discussão do plano estritamente pedagógico: a substituição linguística não representa apenas uma escolha metodológica, mas pode reproduzir, dentro da escola, relações de poder já presentes na sociedade.

Em contraposição a essa lógica excludente, a proposta de ampliação de repertório fundamenta-se no conceito de competência comunicativa formulado por Hymes (1972), para quem o domínio de uma língua não se restringe ao conhecimento

de estruturas gramaticais, mas envolve a capacidade de mobilizar recursos expressivos adequados a diferentes situações de interação. É esse conceito que Canale e Swain (1980) desdobram em componentes operacionalizáveis pelo ensino — as competências sociolinguística e estratégica —, traduzindo a formulação ainda abstrata de Hymes em um objetivo pedagógico concreto: preparar o estudante para atuar em contextos comunicativos variados, deslocando o professor da posição de agente corretivo para a de mediador da circulação entre registros, estilos e modalidades linguísticas.

Cabe, no entanto, ponderar os limites dessa formulação funcionalista da competência comunicativa. Ao descrever a variedade de prestígio como um repertório a mais a ser adquirido, o modelo de Hymes (1972) e de Canale e Swain (1980) corre o risco de neutralizar, no plano pedagógico, uma assimetria que Nascimento (2019) situa em outro registro: o da opressão discursiva historicamente dirigida a grupos periféricos. Se a ampliação de repertório for tratada apenas como habilidade comunicativa a ser desenvolvida, sem que se explicita o caráter racializado e classista da hierarquia entre as variedades, corre-se o risco de reproduzir, sob nova terminologia, a mesma lógica assimilacionista que a proposta pretende superar — cobrando do estudante das camadas populares a tarefa de "aprender a transitar" por um sistema que segue naturalizando a norma-padrão como referência. A ampliação de repertório, portanto, só se sustenta como proposta democratizadora quando acompanhada de uma reflexão explícita sobre as relações de poder que tornam uma variedade prestigiada e outra estigmatizada, e não apenas como estratégia de adaptação funcional a diferentes contextos.

A passagem de uma orientação substitutiva para uma perspectiva de ampliação de repertório exige também a reformulação da própria noção de "erro" no ensino de língua portuguesa. É porque Labov (2008) demonstra que todas as variedades linguísticas apresentam organização estrutural e regularidades próprias — o que inviabiliza sua interpretação como desvios desordenados — que Lucchesi (2015) e Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009) podem defender, como consequência pedagógica direta, que a escola desenvolva no estudante a capacidade de adequação aos diferentes contextos de uso da língua: modalidades informais e variedades de prestígio passam a coexistir, sem que o domínio de uma implique a eliminação da outra.

Essa reformulação da noção de erro aproxima-se das proposições pedagógicas de Freire (2019), para quem a educação deve reconhecer os saberes construídos pelos educandos em suas experiências sociais — e é justamente por integrar esse conjunto de saberes que a linguagem não pode ser tratada como elemento dissociado das trajetórias dos sujeitos. Geraldi (2011) traduz esse princípio freireano em proposta metodológica ao sustentar que o ensino de língua portuguesa precisa partir das práticas concretas de uso da linguagem, permitindo que o estudante amplie sua atuação discursiva sem romper com sua identidade linguística. O conhecimento do aluno deixa de ocupar posição secundária e passa a constituir o próprio ponto de partida da aprendizagem.

Estudos da psicologia cognitiva e das ciências da linguagem reforçam essa compreensão ao indicar que a aprendizagem de novas modalidades linguísticas se beneficia da mobilização de repertórios já internalizados pelo falante. Crystal (2010) relaciona essa capacidade à flexibilidade dos usos linguísticos, enquanto Soares (2017) evidencia efeitos contrários em propostas centradas exclusivamente na substituição. A leitura articulada dessas contribuições permite sustentar que o repertório prévio não deve ser tratado como obstáculo à aprendizagem da variedade de prestígio. Ao contrário, pode funcionar como base para que o estudante estabeleça contrastes, reconheça contextos de uso e desenvolva maior controle sobre suas escolhas linguísticas.

As transformações comunicativas da sociedade contemporânea reforçam a insuficiência da lógica substitutiva. A circulação entre diferentes práticas discursivas, suportes e gêneros exige flexibilidade no uso da linguagem. Marcuschi e Xavier (2016) demonstram essa multiplicidade ao analisarem os gêneros digitais e a hipertextualidade. A contribuição desses estudos, para a perspectiva defendida aqui, está em mostrar que a competência linguística contemporânea envolve deslocamentos entre situações, interlocutores e formas de interação. Nesse cenário, ampliar o repertório é mais produtivo do que buscar uma uniformização dos usos.

A valorização da diversidade linguística não implica abandono do ensino da norma-padrão. Faraco e Zilles (2015) defendem que o reconhecimento da pluralidade redefine, sem eliminar, a função pedagógica da modalidade escrita formal, e Ilari e Basso (2006) acrescentam que seu ensino se torna mais significativo quando relacionado às situações comunicativas em que ela é requerida. O ponto central, neste

artigo, é a mudança de perspectiva: a variedade de prestígio deve ser apresentada como uma possibilidade de atuação em determinados contextos, e não como medida geral do valor linguístico do estudante.

As implicações dessa discussão atingem diretamente os currículos escolares, os materiais didáticos e os sistemas de avaliação. Bunzen e Mendonça (2006) defendem uma formação de leitores e produtores de textos capazes de atuar em diferentes esferas sociais, enquanto Soares (2017) revela os efeitos excludentes de práticas avaliativas centradas na penalização das variedades não padrão. A partir dessas contribuições, entende-se que currículo, material e avaliação precisam operar segundo o mesmo princípio: ensinar a diversidade, ampliar repertórios e explicitar as condições sociais em que determinadas formas adquirem prestígio, sem converter essa diferença em hierarquia de sujeitos.

A permanência da lógica substitutiva contribui para a reprodução das desigualdades sociais ao atribuir ao próprio estudante a responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas em sua trajetória escolar. Bernstein (1971) demonstra, em seus estudos sobre códigos linguísticos e classes sociais, que diferenças nos usos da língua não correspondem a déficits cognitivos como Silva (2007) situa essa constatação no contexto brasileiro: o fracasso escolar decorre, com frequência, não de uma suposta limitação do estudante, mas da valorização exclusiva das formas linguísticas associadas às classes dominantes, sem reconhecimento das práticas discursivas das camadas populares.

A superação desse paradigma exige que a escola assuma efetivamente uma função democratizadora no ensino de língua portuguesa. Calvet (2007) relaciona a ampliação do repertório ao reconhecimento dos direitos linguísticos, enquanto Rajagopalan (2003) enfatiza a responsabilidade social da Linguística. O diálogo entre essas perspectivas permite formular uma exigência pedagógica específica: democratizar o ensino não significa restringir o acesso às variedades prestigiadas, mas assegurar esse acesso sem transformar a diversidade linguística em motivo de exclusão. É nessa dupla direção — reconhecimento e ampliação — que a proposta do artigo se sustenta.

Nesse processo, a formação do professor de língua portuguesa ocupa posição decisiva. Bagno (2007) defende uma formação sociolinguística consistente, e Mantoan (2015) chama atenção para a necessidade de superar concepções

excludentes nas práticas educativas. A interpretação desenvolvida neste artigo é que o conhecimento sociolinguístico não produz, por si só, mudança pedagógica. Faz-se necessário que o professor examine criticamente as concepções de língua que orientam sua própria prática e disponha de instrumentos para transformar esse conhecimento em situações concretas de ensino.

A valorização da modalidade utilizada pelo estudante, relacionada por Kleiman (2009) às práticas de leitura, oralidade e escrita, articula-se à compreensão de Koch e Elias (2006) sobre as condições de produção e circulação dos textos. Essas contribuições convergem para uma questão central: o domínio de diferentes registros não decorre apenas do conhecimento formal da língua, mas da participação em práticas discursivas diversificadas. Assim, ampliar repertórios implica inserir o estudante em situações reais de usos linguísticos, nas quais possa compreender por que determinadas escolhas são mais pertinentes em alguns contextos do que em outros.

A escolha entre substituição linguística e ampliação de repertório corresponde, assim, a concepções distintas de ensino de língua portuguesa. Enquanto a perspectiva substitutiva reforça mecanismos históricos de exclusão social, a ampliação do repertório favorece práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da competência discursiva e da participação social dos estudantes. Essa compreensão encontra respaldo direto na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), especialmente nas orientações relativas à variação linguística e ao preconceito linguístico. Entre as habilidades do componente Língua Portuguesa, destacam-se EF69LP55, voltada ao reconhecimento das variedades da língua falada, da norma-padrão e do preconceito linguístico, e EF69LP56, relacionada ao uso consciente e reflexivo das regras da norma-padrão em situações de fala e escrita. Nos eixos Análise Linguística/Semiótica, Oralidade e Produção de Textos, essas orientações articulam o reconhecimento da heterogeneidade linguística à adequação dos usos às situações comunicativas. Os campos de atuação previstos pela BNCC também reforçam essa perspectiva, pois vinculam os usos da linguagem a diferentes práticas sociais e condições de interação. No plano das competências gerais, a Competência Geral 4, voltada ao uso de diferentes linguagens para se expressar e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo, sustenta essa leitura: comunicar-se eficazmente não pressupõe a substituição da variedade de origem do estudante, mas a ampliação de

sua capacidade de transitar entre diferentes formas de dizer. Essa articulação retrata que a proposta sociovariacionista aqui discutida não é uma leitura externa imposta ao documento curricular, mas uma interpretação integrada de princípios que nele se encontram, embora possam ser esvaziados na prática escolar cotidiana.

Diante desse quadro teórico, a centralidade absoluta atribuída à norma-padrão revela-se insuficiente diante da complexidade dos usos sociais da linguagem. O ensino de língua portuguesa não pode restringir-se à adequação formal, às prescrições normativas, mas deve assumir o compromisso com a formação crítica, discursiva e social dos sujeitos, considerando a linguagem como prática histórica e socialmente situada.

3 A ADEQUAÇÃO LINGÜÍSTICA COMO PRINCÍPIO CIENTÍFICO NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A substituição da oposição normativa entre “certo” e “errado” pelo conceito de adequação linguística constitui uma das contribuições mais significativas da Sociolinguística para a reformulação do ensino de língua portuguesa (Bagno, 2015). Durante décadas, práticas escolares sustentaram-se em parâmetros prescritivos restritos, frequentemente associados à ideia de que usos não alinhados à norma-padrão representariam deficiência cognitiva, precariedade cultural ou desconhecimento da língua.

Em contraposição a essa concepção, os estudos linguísticos contemporâneos compreendem a linguagem como fenômeno heterogêneo, variável e condicionado pelas situações concretas de interação social. A adequação linguística, nessa perspectiva, deixa de ocupar posição secundária em relação à correção gramatical e passa a orientar a análise dos usos a partir das condições de produção, circulação e interpretação dos sentidos (Bortoni-Ricardo, 2004). O deslocamento é relevante para o ensino porque permite avaliar as escolhas linguísticas em relação aos contextos em que são produzidas, sem confundir diferença de uso com ausência de organização linguística.

Essa compreensão da língua como realidade dinâmica e não homogênea encontra respaldo em estudos descritivos do português brasileiro. Tarallo (2006) demonstra o distanciamento entre prescrições normativas e usos efetivamente

realizados, inclusive por falantes escolarizados, oferecendo base empírica para a crítica de Bagno (2015) à dicotomia “erro/acerto”. A relação entre esses estudos permite interpretar a adequação não como relativização dos critérios de ensino, mas como mudança do objeto da avaliação: em vez de perguntar apenas se uma forma corresponde à prescrição, importa analisar que função ela desempenha, em que situação ocorre e quais efeitos produz.

O princípio da adequação aproxima-se do conceito de competência comunicativa formulado por Hymes (1972), segundo o qual o domínio de uma língua envolve também a capacidade de selecionar formas compatíveis com diferentes contextos. Bortoni-Ricardo (2004) aproxima essa formulação da realidade escolar brasileira ao considerar situações em que o estudante precisa mobilizar recursos distintos. A contribuição desse diálogo, ao presente estudo, está em deslocar o objetivo do ensino: não se trata de eliminar a variedade do aluno, mas de ampliar sua capacidade de escolher conscientemente entre diferentes recursos linguísticos.

Essa perspectiva também dialoga com o conceito de monitoramento estilístico desenvolvido por Labov (2008), segundo o qual os falantes ajustam suas formas de expressão conforme a situação, os interlocutores e o grau de atenção à própria fala. Lucchesi (2015) permite levar essa regularidade para o plano pedagógico: se os falantes já realizam ajustes sistemáticos em diferentes situações, a escola pode partir dessa competência existente para desenvolver maior consciência sobre as escolhas linguísticas. Compreende-se, portanto, que o ensino deve explicitar e ampliar capacidades de monitoramento que já integram as práticas sociais dos estudantes.

A centralidade da adequação linguística implica redefinir as prioridades do trabalho pedagógico com a linguagem. Geraldi (2011) defende a organização do ensino em torno de práticas reais de leitura, produção textual e interação discursiva, enquanto Antunes (2003) relaciona o conteúdo gramatical aos gêneros mobilizados nas relações sociais. A aproximação entre essas propostas permite afirmar que o estudo da língua ganha maior sentido quando as categorias gramaticais são mobilizadas para compreender e produzir textos, e não quando constituem um fim isolado. É essa reorientação que o artigo associa ao princípio da adequação.

A adoção da adequação linguística como princípio pedagógico exige igualmente problematizar a noção de “língua correta”. Orlandi (2013) permite compreender a ideia de erro como parte de processos de legitimação de determinados

saberes linguísticos, enquanto Possenti (1996) questiona critérios de correção tratados como se fossem exclusivamente linguísticos. O diálogo entre os dois referenciais sustenta uma concepção de gramática que descreve possibilidades de uso e, simultaneamente, permite compreender as condições sociais que fazem algumas formas serem mais valorizadas que outras.

A defesa da adequação linguística não implica rejeição ao ensino da norma-padrão. Faraco (2008) reconhece a relevância da modalidade de prestígio em contextos institucionais, acadêmicos e profissionais, e Camacho (2013) contribui para compreendê-la como convenção sociocultural vinculada a determinadas práticas. A posição aqui é, portanto, de complementaridade: o ensino da norma-padrão permanece necessário, mas perde o caráter de parâmetro absoluto e passa a integrar um repertório mais amplo de recursos linguísticos.

Os estudos sobre letramentos e multiletramentos contribuem para consolidar a adequação linguística como princípio pedagógico. Kleiman (2012) e Rojo e Moura (2012) mostram que as práticas discursivas contemporâneas se realizam em múltiplos suportes e esferas sociais, enquanto, segundo Marcuschi (2008, 2016), os usos da linguagem assumem funções distintas conforme as condições de circulação. A leitura dessas contribuições reforça uma premissa deste trabalho: uma forma linguística não pode ser julgada isoladamente de sua situação de uso, pois sua eficácia comunicativa depende também do gênero, do interlocutor, da finalidade e do espaço social em que ocorre.

A incorporação dessa perspectiva ao ensino repercute diretamente sobre os processos de avaliação escolar: o mecanismo de exclusão social que Soares (2017) identifica nos modelos tradicionais de correção — centrados na reprodução de regras normativas descontextualizadas — é o alvo direto da proposta de Ilari e Basso (2006), que buscam desmontar esse mecanismo ao proporem que os critérios avaliativos considerem a capacidade de o estudante produzir textos adequados aos interlocutores, aos objetivos comunicativos e aos gêneros mobilizados em cada situação. A inadequação deixa, assim, de ser interpretada como falha cognitiva e passa a relacionar-se ao domínio contextual dos usos da linguagem.

Essa reorganização do ensino encontra respaldo também em documentos oficiais da educação brasileira. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) articula, em diferentes eixos, o trabalho com os usos da língua às condições de

produção, aos interlocutores e aos gêneros mobilizados, deslocando a análise de uma norma gramatical abstrata para situações concretas de linguagem. Essa orientação converge com o princípio da adequação discutido nesta seção, embora permaneça um hiato entre as orientações curriculares e o que de fato ocorre nas escolas, como observam Bunzen e Mendonça (2006). Signorini (2006), por sua vez, permite compreender como a noção de adequação pode ser reinterpretada sob perspectivas normativistas na sala de aula, esvaziando parte de seu potencial crítico.

É preciso reconhecer, contudo, que o próprio conceito de adequação não está imune a essa mesma captura ideológica. Rajagopalan (2003) já advertia que, ao substituir o julgamento de "certo/errado" por "adequado/inadequado", corre-se o risco de apenas trocar o vocabulário da correção sem alterar sua lógica de fundo: uma variedade não-padrão continuaria sendo lida como "inadequada" em qualquer contexto de maior formalidade, o que preserva, sob nova roupagem, a mesma hierarquia que a noção de adequação pretendia desativar. Esse é um limite que a perspectiva sociolinguística nem sempre enfrenta com o devido cuidado: falar em adequação pressupõe sempre a pergunta "adequado para quem, segundo qual norma e a serviço de que projeto social?" — pergunta que, se não for feita explicitamente em sala de aula, esvazia o potencial transformador do conceito e o reduz a um sinônimo mais brando de correção normativa.

A dificuldade de consolidação da adequação linguística relaciona-se também à permanência de materiais didáticos estruturados em torno da eliminação do "erro". Castilho (2010) mostra a necessidade de aproximar a descrição gramatical dos usos efetivos da língua, e Rajagopalan (2003) chama atenção para as dimensões sociais e políticas envolvidas na legitimação de determinadas formas. O problema, portanto, não está apenas na escolha de conteúdos, mas na lógica que organiza sua apresentação: materiais que tratam a variação como desvio tendem a reproduzir a hierarquia que o ensino sociovariacionista procura problematizar.

A Sociolinguística Quantitativa oferece sustentação empírica para essa reformulação. Guy e Zilles (2007) demonstram que as variantes linguísticas apresentam regularidades estruturais e podem ser analisadas segundo condicionamentos sistemáticos, por isso, para Mollica (2010), faz-se imprescindível entender a relevância desses conhecimentos para o tratamento científico da variação. Para o ensino, a consequência é decisiva: quando o estudante entra em contato com

dados reais e com os fatores que condicionam sua ocorrência, a diversidade deixa de aparecer como conjunto de formas aleatórias e passa a ser compreendida como objeto legítimo de investigação linguística.

Essa orientação repercute diretamente na relação do estudante com o conhecimento gramatical. Koch e Elias (2006, 2008) mostram que o domínio da linguagem envolve estratégias relacionadas aos objetivos comunicativos e aos interlocutores. A partir desse referencial, tem-se que a gramática pode ser ensinada em articulação com as escolhas realizadas nos textos, permitindo que o estudante compreenda não apenas quais formas são possíveis, mas também por que determinadas escolhas produzem efeitos distintos em situações específicas.

A efetivação dessa reconfiguração exige mudanças na formação inicial e continuada dos professores de língua portuguesa. Geraldi (2013), Rojo (2012); Antunes (2006) e Moita Lopes (1996) defendem a aproximação entre estudos linguísticos e práticas pedagógicas, enquanto Faraco e Zilles (2015) e Bortoni-Ricardo (2004) mostram a importância da formação sociolinguística para o tratamento da diversidade. Conclui-se, assim, que não basta acrescentar conteúdos sobre variação aos cursos de formação; é necessário criar condições para que o futuro professor analise dados linguísticos, problematize concepções normativas e transforme esses conhecimentos em procedimentos didáticos.

A adequação linguística não corresponde à flexibilização dos critérios de ensino nem à redução das exigências acadêmicas. Trata-se da incorporação de princípios científicos ao ensino de língua portuguesa, fundamentados no reconhecimento da heterogeneidade como característica constitutiva das línguas naturais. Bagno e Rangel (2005) afirmam que práticas pedagógicas orientadas pela adequação possibilitam a construção de um ensino mais democrático, no qual a linguagem é compreendida como prática social historicamente situada. Essa concepção favorece o desenvolvimento da competência discursiva, da reflexão crítica sobre os usos da língua e da participação social dos estudantes em diferentes esferas de interação.

A consolidação desse reposicionamento exige, por fim, redefinir o próprio estatuto de cientificidade do ensino de língua portuguesa. A legitimidade científica da disciplina não pode fundar/fundamentar na reprodução acrítica de prescrições normativas, mas na articulação entre descrição linguística, evidências empíricas dos usos reais da língua e análise crítica dos processos de produção de sentido. O ensino

de língua portuguesa assume, desse modo, compromisso não apenas com a aprendizagem de formas linguísticas, mas também com a formação discursiva, social e crítica dos sujeitos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo revelaram que o ensino tradicional de língua portuguesa ainda permanece fortemente vinculado a uma concepção homogênea e normativista de língua. Essa perspectiva, ao privilegiar exclusivamente a norma-padrão, contribui para o apagamento da diversidade linguística brasileira e para a reprodução de práticas de exclusão no espaço escolar. Desse modo, a escola acaba reforçando desigualdades sociais ao transformar diferenças linguísticas em critérios de desvalorização simbólica dos sujeitos. A contribuição deste artigo em relação à literatura já consolidada na área não reside, propriamente, na apresentação de conceitos inéditos, mas na articulação sistemática — ainda pouco explorada em conjunto pelos trabalhos revisados — entre três planos habitualmente tratados de forma isolada: o arcabouço teórico da Sociolinguística Variacionista, os dispositivos normativos da BNCC e as implicações concretas para a prática pedagógica. A interpretação nele desenvolvida esclarece que a aproximação entre esses três planos permite compreender tanto suas convergências quanto as tensões entre o texto curricular e sua efetivação escolar.

A reflexão realizada permitiu ainda a compreensão de que a Sociolinguística Variacionista oferece fundamentos teóricos consistentes para a superação desse modelo excludente. Ao reconhecer a variação linguística como um fenômeno natural, sistemático e constitutivo das línguas, essa perspectiva desloca o ensino de português de uma lógica baseada na punição do “erro” para uma abordagem centrada na adequação linguística e nos usos sociais da linguagem. Assim, o trabalho pedagógico passa a considerar os diferentes contextos de interação e os repertórios linguísticos que os estudantes já possuem.

Outro aspecto evidenciado refere-se à necessidade de redefinir o papel da escola diante da diversidade linguística. Mais do que substituir a variedade linguística do aluno, cabe à instituição ampliar suas possibilidades de uso da língua, garantindo-lhe o acesso à norma-padrão sem deslegitimar os falares populares. Nessa direção,

a ampliação de repertório linguístico apresenta-se como um caminho pedagógico mais democrático, pois favorece a construção da competência comunicativa e o desenvolvimento da autonomia discursiva dos estudantes em diferentes práticas sociais.

Em suma, conclui-se que a construção de um ensino de língua portuguesa socialmente comprometido depende da incorporação efetiva dos pressupostos sociolinguísticos às práticas pedagógicas e da articulação desses pressupostos com as orientações curriculares. Torna-se concreto que reconhecer a pluralidade linguística brasileira não significa reduzir as exigências de aprendizagem, mas reorganizar seus critérios e finalidades. Dessa perspectiva decorrem consequências concretas em quatro frentes. Na formação docente, exige-se a revisão de currículos de licenciatura ainda organizados em torno de uma gramática normativa desvinculada dos estudos sociolinguísticos, de modo que o professor em formação trabalhe com dados de variação real do Português Brasileiro. Na elaboração de materiais didáticos, impõe-se apresentar a variação como objeto de análise sistemática, articulando reconhecimento e adequação dos registros às práticas de leitura e produção textual. Nos sistemas avaliativos, torna-se necessária a revisão de critérios que penalizam automaticamente marcas de variedades não padrão, priorizando a relação entre texto, gênero, finalidade, interlocutores e situação comunicativa.

Para pesquisas futuras, propõe-se ampliar os estudos empíricos em contextos escolares específicos, investigando os efeitos de práticas orientadas pela ampliação de repertório sobre a competência discursiva e a relação dos estudantes com suas próprias formas de linguagem. Assim, a principal contribuição do estudo está em evidenciar que a democratização do ensino depende menos da escolha entre “variação” e “norma” do que da construção de uma pedagogia capaz de articular diversidade, acesso e reflexão crítica sobre os usos sociais da língua.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BAGNO, M; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BERNSTEIN, B. **Class, Codes and Control**: theoretical studies towards a sociology of language. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Coimbra: Edições 70, 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 18 mar. 2026.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CALVET, L. J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial; Florianópolis: IPOL, 2007.

CAMACHO, R. G. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CRYSTAL, D. **The Cambridge Encyclopedia of Language**. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, C. A. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. (org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GALVES, C. **Ensaio sobre as gramáticas do português**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- GUY, G.; ZILLES, A. M. **Sociolinguística quantitativa**: instrumental de análise. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (org.). **Sociolinguistics**: selected readings. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.
- ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.
- KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas: Pontes Editores, 2009.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2008.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LUCCHESI, D. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (org.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. São Paulo: Cortez, 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS E SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOLLICA, M. C. (org.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2010.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas: Pontes, 2011.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2013.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

ROMAINE, S. **Language in Society: an introduction to sociolinguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (org.). **Language Ideologies: practice and theory**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (orgs.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, 2006, p. 169-190.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVERSTEIN, M. The uses and utility of ideology: some reflections. In: KROSKRITY, P. V. (Ed.). **Regimes of language**: ideologies, politics, and identities. Santa Fe: School of American Research Press, 2000. p. 359-385.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Contexto, 2017.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2006.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006

Sobre a autora

Marilda Alves Adão Carvalho

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mestra em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP (PUC), especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patrocínio-MG. Cursou graduação em Letras - Port./Inglês pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FESURV), de Rio Verde -GO.

Desde 2004, é professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás, *Campus Sudoeste* – Sede Quirinópolis, onde além da docência em áreas específicas de Linguística, exerceu as funções de coordenação de curso, coordenação de TCC, coordenação pedagógica e coordenação do PIBID, sem nunca deixar de dedicar-se também à pesquisa – com interesse voltado, principalmente, às áreas de Sociolinguística Variacionista e Linguística Aplicada – e extensão.