

Dimensões da formação e atuação docente: a presença do debate sobre variação linguística em documentos oficiais orientadores do Ensino de Português no 2.º Ciclo da Educação Básica

Dimensions of teacher training and classroom practices: the presence of the debate on language variation in official documents for the teaching of Portuguese in the 2nd Cycle of Basic Education.

Carolina Assis Dias Vianna¹, Maria Helena Araújo e Sá²

¹Escola Comunitária de Campinas

²Universidade de Aveiro

Resumo

O atual debate em torno da crescente presença de alunos imigrantes nas escolas portuguesas leva a amplas discussões sobre a formação docente e a prática de sala de aula. Considerando-se que grande parte desses alunos vem de países lusófonos, a questão da variação linguística sobressai especificamente no contexto da aula de Português, uma vez que se põe em discussão o ensino da norma-padrão europeia nas escolas de Portugal. Os documentos oficiais que regem o ensino de Português na escola básica influenciam diretamente o fazer docente e, por isso, o presente artigo pretende analisar alguns desses documentos relativos ao 2.º Ciclo do Ensino Básico. Para tanto, selecionamos trechos nos quais é possível estabelecer um diálogo com a discussão sobre variação linguística, seja por menção direta a este tópico ou por uso de termos e expressões a ele relacionados. Observa-se, assim, em que medida está prevista e é incentivada, nesses documentos orientadores, uma prática docente que, além de cumprir o papel da escola de dar a conhecer a norma-padrão aos estudantes com os quais trabalha, também valorize as diferentes variedades linguísticas e a diversidade em suas turmas.

Palavras-chave: variação linguística, norma-padrão, ensino de Português, Aprendizagens Essenciais, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Abstract

The current debate surrounding the increasing presence of immigrant students in Portuguese schools leads to extensive discussions about teacher training and classroom practices. Considering that many of these students come from Lusophone countries, the issue of linguistic variation stands out, specifically in the context of Portuguese language lessons, as the teaching of the European standard norm in schools in Portugal is called into question. The official documents that govern the teaching of Portuguese in basic education directly influence teaching practices, and therefore, this article aims to analyze some of these documents related to the 2nd Cycle of Basic Education. To this end, we selected excerpts in which it is possible to establish a dialogue with the discussion on language variation, either through direct reference to this topic or by the use of terms and expressions related to it. It is thus observed to what extent these guiding documents foresee and encourage teaching practices that, in addition to fulfilling the school's role of familiarizing students with the standard norm, also value the different linguistic varieties and diversity within their classrooms.

Keywords: Language variation, Standard norm, Portuguese language education, Essential Learnings, Student Profile at the End of Compulsory Education

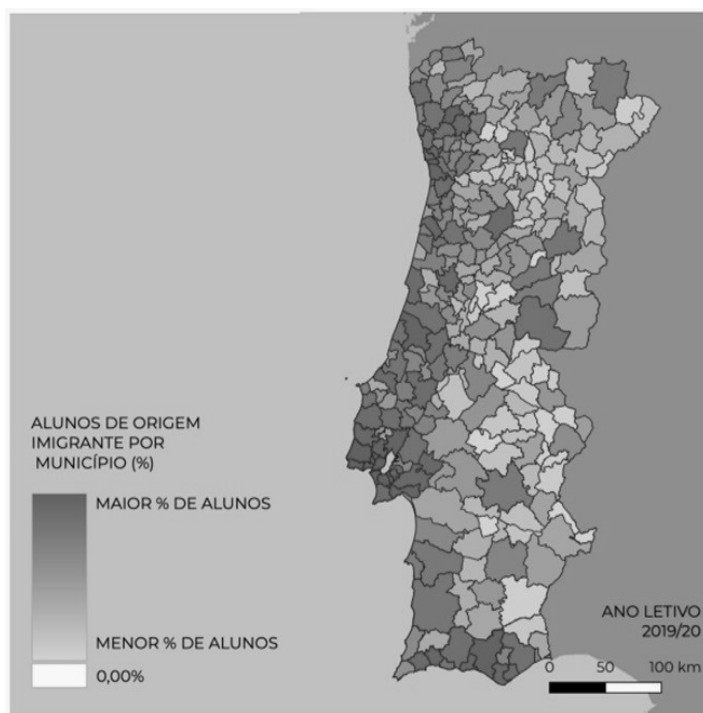
1. Introdução

A presença crescente de alunos imigrantes nas escolas de Portugal nos últimos anos tem sido alvo de debates em diversos setores da sociedade, entre eles os veículos de imprensa, as universidades, as instituições governamentais. O último *Atlas dos Alunos com Origem Imigrante em Portugal* (Seabra et al., 2023), que mapeia os estudantes nos ensinos básico e secundário do país, informa que no ano escolar de 2019/2020 havia mais de 155.000 alunos de origem estrangeira matriculados nas escolas básicas em Portugal Continental, o que corresponde a 17,3% do total das matrículas. Chama a atenção a grande concentração das nacionalidades brasileira e de países africanos de língua portuguesa, que correspondem, segundo a publicação, a mais da metade dessas matrículas no ensino básico português: entre 18 origens listadas, provenientes de todos os continentes, só brasileiros e angolanos são, respectivamente, 44.962 e 21.830 alunos matriculados, representando 42,5% do total de alunos imigrantes. Se somados aos demais Países Africanos de Língua Portuguesa, Cabo Verde (com 9.913 alunos), Guiné-Bissau (5.071), Moçambique (6.296) e São Tomé e Príncipe (3.693), tem-se 58,4% do total de matrículas de alunos provenientes desses países, indicando que grande parte deles pode já ser falante de alguma variedade do português ao chegar à escola portuguesa.¹

Além disso, conforme mostra o mapa da Figura 1, contido no *Atlas*, tais matrículas estão espalhadas por regiões diversas do país.

Figura 1

Alunos de Origem Imigrante em Portugal.



Nota. Fonte: Seabra et. al. (2023, p. 36).

¹ Não pretendemos, aqui, entrar na discussão que questiona o fato de o português do Brasil e de Portugal serem línguas diferentes, embora haja quem assim o entenda (cf. Bagno & Carvalho, 2015).

É possível observar, pelo mapa, que a distribuição dos alunos pelo território nacional dá-se principalmente na faixa litorânea de Aveiro-Porto-Braga, no Algarve e na Área Metropolitana de Lisboa (onde estão localizados os cinco concelhos com maior número de matrículas, quais sejam: Sintra, Lisboa, Amadora, Almada e Cascais). Dessa forma, vê-se que os alunos imigrantes não se concentram em cidades de fronteira, locais onde em geral é debatido de forma mais ampla o contato entre diferentes línguas, variedades e culturas no ambiente escolar (Cavalcanti, 2011).

Na nota de abertura do referido *Atlas*, Renato Miguel do Carmo, Diretor do Observatório das Desigualdades e professor associado do ISCTE, afirma que dois aspectos indicados pelos resultados da pesquisa merecem ser salientados, quais sejam: (i) a grande heterogeneidade das origens e das situações sociais desses alunos, indicadores de que “o sistema educativo nacional é cada vez mais cosmopolita e composto por uma diversidade socioeconómica e sociocultural crescente e assinalável” (Carmo, 2023, p. V) e (ii) a distribuição geográfica variada dos estudantes no território português, que não sugere uma tendência única ou padrão dominante. Carmo ressalta que “esta complexidade representa uma enorme exigência em relação à concepção e à boa aplicação das políticas públicas, assim como aos múltiplos projetos educativos e pedagógicos a desenvolver no âmbito de cada agrupamento escolar” (Carmo, 2023, p. V). A considerar que os dados do *Atlas* referem-se a 2019/2020 e que, conforme relatórios e informações preliminares do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), desde 2020 os números de imigrantes no país só crescem,² a tendência é que também venha a aumentar, a cada ano, a presença de alunos de origem estrangeira nas escolas básicas portuguesas, bem como a complexidade e os desafios indicados por Carmo na nota de apresentação citada.

Tais desafios e complexidade estão diretamente relacionados ao fazer de todos os professores, e no presente texto pretendemos abordar a realidade daqueles que têm a língua portuguesa como objeto de ensino, uma vez que a diversidade nos usos linguísticos implica uma relação direta com um dos conteúdos a ser trabalhados nas aulas de Português, nomeadamente a norma-padrão da língua portuguesa. Para tanto, analisaremos, neste texto, as *Aprendizagens Essenciais* dos dois anos do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017), buscando observar em que medida tais documentos reconhecem a necessidade de abordar a variação linguística nas aulas de Português na educação básica. Nota-se que nosso trabalho não tem como objetivo principal fazer uma busca exaustiva ou quantitativa por termos e expressões nos documentos citados, mas sim uma análise qualitativa, a fim de encontrar possíveis diálogos entre asserções contidas em tais diretrizes e tópicos de variação linguística relacionados ao ensino de língua materna. Cabe apontar ainda, em relação ao recorte realizado, que a existência do 2.º Ciclo vem há algum tempo sendo questionada no ensino básico português (Lopes, 2023; Coelho, 2012; Alarcão, 2009), havendo atualmente uma proposta do Conselho Nacional de Educação que discute e recomenda a possibilidade de este segmento ser incorporado a um novo 1.º Ciclo de seis anos, sob argumentos como o de que “há uma dispersão muito grande de matérias e uma compartimentalização dos saberes; na filiação dos professores, com a passagem de um professor para muitos, podendo chegar nalgumas situações a dez professores no 2.º ciclo” (Alarcão, 2009, p. 254) e de que se “há muito num ciclo entre ciclos, um lugar fugaz e volátil, um lugar indefinido, contraído no espaço e no tempo” (Lopes, 2023, p. 83).³ Tal mudança, entretanto, implicaria uma reestruturação do sistema educacional básico português, o que demanda tempo de concepção e adaptação, além de definições relativas a quais seriam os novos rumos a serem tomados. Nesse contexto, as referências ao segundo ciclo como “um enclave”, um “entre ciclos” (Lopes, 2023, p. 83), um ciclo com “fragilidades” e de “débil identidade” (Alarcão, 2009, p. 28),

² De 662.095 em 2020, para 698.887 em 2021 e 791.915 em 2022, conforme o Relatório de Imigrações, Fronteira e Asilo (SEF, 2022). Segundo alguns veículos de imprensa, dados preliminares do SEF indicariam um aumento ainda maior em 2023, para 980.000, como pode ser verificado em Santos (2023) e Contacto (2023).

³ A proposta repercutiu em diferentes veículos de mídia no primeiro semestre de 2024, como se pode ver, por exemplo, em Micael (2024), Silva (2024), SIC Notícias (2024).

sugerem uma certa desvalorização deste segmento de ensino, sendo mais um motivo pelo qual nos interessamos em olhar especificamente para esses dois anos.

Tendo em vista o cenário apresentado, o presente texto se estrutura da seguinte forma: na próxima seção, abordamos dimensões e esferas discursivas que influenciam o fazer docente para, em seguida, na seção 3, observar a relação dessas dimensões com a realidade da variação linguística e seu vínculo com o ensino de língua materna. Na sequência, destaca-se a dimensão dos discursos reguladores e propõe-se a análise de tópicos relacionados à variação linguística em dois documentos que representam tais discursos, sendo eles as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. A partir de tais análises, por fim, salientamos a importância da formação linguística ampliada dos professores (Cavalcanti, 2013), para ser capaz de encontrar os possíveis diálogos entre as diretrizes de documentos oficiais e a perspectiva da variação linguística no contexto das aulas de língua materna.

2. Dimensões e esferas discursivas no fazer docente

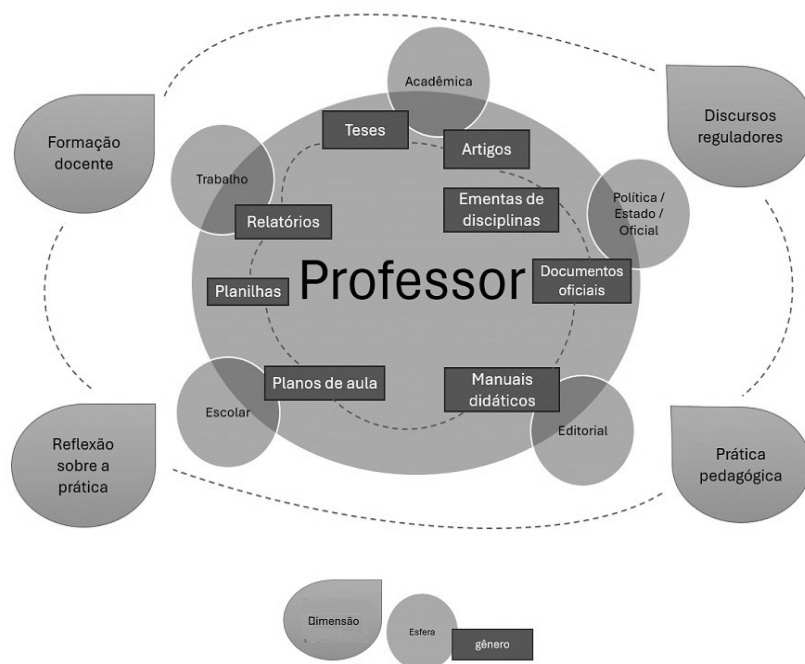
As *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* são alguns dos discursos que permeiam o fazer docente, pressupondo-se as diferentes esferas de circulação social relacionadas à formação e atuação de professores. Tomamos aqui o conceito de esfera de atividade humana do Círculo Bakhtiniano, a saber, o âmbito ou dimensão social, diretamente relacionado com os usos linguísticos, cujas especificidades são também responsáveis por determinar os “enunciados (orais e escritos) concretos e únicos” (Bakhtin, 1997, p. 279) proferidos pelos participantes das interações nelas desenvolvidas. Daí se origina o conceito de “gêneros do discurso” do Círculo, com base em uma reflexão que pontua o fato de que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 1997, p. 279, destaques do original). Os autores observam ainda que

um trabalho de pesquisa acerca de um material linguístico concreto (...) lida inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação (...). É deles que os pesquisadores extraem os fatos linguísticos de que necessitam. Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja, dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica. (Bakhtin, 1997, p. 282)

Entendemos que os limites entre as esferas não são estanques e que um mesmo texto pode circular em esferas diversas como, por exemplo, um artigo acadêmico que se proponha a analisar a prática docente na escola, ou um material didático que acaba por exercer um papel regulador na sala de aula, ou um documento oficial que determina escolhas de planos de aulas ou de manuais didáticos. Ainda, um mesmo domínio ou dimensão, como a “formação de professores” ou a “reflexão sobre a prática docente”, pode perpassar diferentes esferas, sejam elas a da academia, a do trabalho, a do Estado, a própria esfera escolar, em eventos dos quais mais de uma esfera pode fazer parte conjuntamente. Essas possibilidades de interpenetração ocorrem especialmente porque o conceito bakhtiniano de esfera não se restringe a um lugar físico, mas sim a um contexto discursivo, uma vez que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (Bakhtin, 1997, p. 279). A figura a seguir (Figura 2) contém, nos retângulos, alguns exemplos de gêneros do discurso ligados ao fazer do professor, os quais podem circular em diferentes esferas, indicadas nos círculos menores, assim como as diferentes dimensões que perpassam a prática docente.

Figura 2

Dimensões, Esferas e Gêneros no Fazer Docente.



O conceito bakhtiniano de esfera dá margem, ainda, a se pensar, nos termos do mesmo autor, no “plurilinguismo” intrínseco a qualquer sociedade, ideia que, por sua vez, pode também ser relacionada ao debate sobre a variação linguística inerente aos diferentes usos de qualquer língua. Ao estudar o discurso no romance e abordar as diferentes vozes sociais que emergem nos textos literários em diferentes gêneros e períodos históricos, Bakhtin afirma que

Cada época histórica da vida ideológica e verbal, cada geração, em cada uma das suas camadas sociais, tem a sua linguagem: ademais, cada idade tem a sua linguagem, seu vocabulário, seu sistema de acentos específicos, os quais, por sua vez, variam em função da camada social, do estabelecimento de ensino (a linguagem do cadete, do ginásiano, do realista são linguagens diferentes) e de outros fatores de estratificação. (...) Enfim, em cada momento dado coexistem línguas de diversas épocas e períodos da vida socio-ideológica. (Bakhtin, 1997, pp. 97–98)

O ponto de vista do Círculo de Bakhtin permite conceber a norma-padrão/oficial de uma língua como uma dessas “linguagens” que coexistem entre diversas outras em determinada época. Além disso, também conforme o autor, é possível compreender essa norma como uma “força centrípeta” que busca exercer uma aparente unicidade. Segundo Bakhtin,

a categoria da linguagem única é uma expressão teórica dos processos históricos de unificação e da centralização linguística, das forças centrípetas da língua. A língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida por cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado. Porém simultaneamente ela é real enquanto força que supera esse plurilinguismo, opondo-lhe certas barreiras, assegurando um

certo maximum de compreensão mútua e centralizando-se na unidade real, embora relativa, da linguagem falada (habitual) e da literária “correta”. (Bakhtin, 1997, p. 81)

Nesse mesmo sentido, Mira Mateus (2007), ao discorrer sobre o ensino da norma nas aulas de Português, considera a ideia de que “a norma é uma força centrípeta de coesão social” (Mira Mateus, 2007, p. 27), conferindo à escola a responsabilidade pelo domínio, por parte dos alunos, das regras gramaticais que regem tal norma. Em contrapartida, as diferentes variedades linguísticas podem ser associadas ao que o Círculo de Bakhtin denomina as “forças centrífugas”, as quais trabalham de forma contínua em ininterruptos “processos de descentralização e desunificação” (Bakhtin, p. 82). Assim, “cada enunciação que participa de uma ‘língua única’ (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras)” (Bakhtin, p. 82).

Ao mesmo tempo em que as forças centrípetas e centrífugas atuam em sentidos opostos na manutenção e na renovação das construções linguísticas, também essas forças atuam nos textos, gêneros, esferas e domínios que circundam o fazer docente, alguns dos quais estão indicados na Figura 2. E, sem dúvida, tais forças interferem nesse fazer, ora restringindo-o, ora flexibilizando-o, conforme percebemos, no âmbito da variação linguística, na discussão acerca da adequação da norma oficial, bem como das diferentes variedades, aos usos possíveis e diversificados e situações sociais distintas.⁴

Um dos indícios da importância atual do debate sobre a questão da variação linguística no fazer do professor na escola básica atual em Portugal pode ser reconhecido na organização, pela Associação Portuguesa de Linguística (APL) e pela Associação de Professores de Português (APP), da Jornada “Variação Linguística, Educação e Cidadania”,⁵ realizada no dia 3 de junho de 2024. O evento transcorreu de forma híbrida, presencial e remota, e apenas no modo online mais de 50 pessoas participaram. Apresentaram seus trabalhos e pesquisas professores de Portugal, do Brasil e de África. Entre as questões levantadas no *chat* pelos participantes, sobressaiu a cobrança percebida, por parte dos professores, do ensino da norma-padrão europeia no âmbito das avaliações externas e dos documentos oficiais do Ministério da Educação, o que limitaria as possibilidades de trabalho do professor com as diferentes variedades. Em muitas dessas manifestações, os professores questionavam quais seriam as providências do Ministério da Educação no sentido de aceitar a coexistência de diferentes normas, salientando que, nos exames oficiais e nos documentos reguladores do ensino, há a exigência pela norma-padrão do português europeu. Foi possível observar, em alguns desses comentários, a concepção de variação como se esta dissesse respeito apenas às variedades de outros países, supondo-se que não houvesse variação interna ao próprio português europeu e os alunos portugueses também não tivessem, eles próprios, suas questões com a norma ensinada na escola. É o que se vê, por exemplo, em trechos de falas que anotamos, tais como “terão os professores de Português Europeu competência para avaliar se o aluno usa corretamente uma norma diferente da do professor?”, “o problema destes alunos estrangeiros”, “Exploramos e aceitamos, mas na hora de avaliar, vigora a norma europeia”.

Também foi possível perceber, nos mesmos comentários proferidos pelos professores participantes do evento, a grande relevância que a dimensão dos discursos reguladores do fazer docente assume nesse debate sobre a variação linguística na prática pedagógica, o que se materializa no uso de termos e expressões tais como “documentos legais/oficiais”, “Ministério”, “legislação”, “língua oficial”, “exames”, “programas escolares”, “na hora de avaliar”, “norma europeia”, “treinar os alunos”, “legislador”, “orientações”. Ao citar as vozes de autoridade de tais dimensões, os docentes evidenciam sua visão de que não bastaria que os professores, em sua sala de aula, estivessem abertos à variação, se em outras instâncias uma norma-padrão única seria exigida dos estudantes. Por isso, acreditamos ser relevante fazer uma leitura aprofundada de documentos oficiais que regem o ensino, a fim de compreender o papel dado ao tópico da variação nesses documentos.

⁴ Na próxima seção ampliaremos a discussão em torno do tema da variação linguística.

⁵ A programação do evento pode ser vista no sítio da APP, em <https://app.pt/jornada-variacao-linguistica/>. Os termos e expressões entre aspas aqui reproduzidos foram extraídas do *chat* ao vivo aberto aos participantes na modalidade online do evento.

A dimensão da formação docente também apareceu como ponto central da discussão, tanto nas falas dos convidados, quanto no debate e também no *chat*, conforme uma das falas que reivindicava a necessidade de se “apostar em uma formação docente nestas áreas”, uma vez que “falta conhecimento à maioria dos professores (formados há mais de 20 anos e que nunca tiveram formações sobre estas temáticas)”, salientando-se a importância de os docentes refletirem “juntamente com a academia sobre as melhores práticas” e sobre aquilo que possam “efetivamente alterar em sala de aula”. Em consonância com a reivindicação, acreditamos que um professor bem formado tem mais possibilidade de fazer uma leitura crítica dos documentos oficiais, de forma a identificar bases teóricas que fundamentam tais documentos, bem como perceber possibilidades de flexibilização das orientações neles contidas. Além disso, um professor com uma formação teórica consistente também tende a conhecer uma maior gama de recursos que o permitam desenvolver uma reflexão sobre relações entre teoria e prática, a fim de, em sua própria sala de aula, sentir-se capaz de tomar decisões com maior segurança e autonomia. Conforme Kleiman (2024), uma formação consistente e integradora, que valorize o conhecimento do professor, confere aos docentes ou futuros docentes “um papel ao mesmo tempo mais reflexivo e mais ativo, que entendemos como pré-requisitos para ele assumir um papel autoral”, que lhe permita fazer “adequações e permutações no currículo, no programa e nas atividades em sala de aula” (Kleiman, 2024, p. 47). Dessa forma, seria “possível conceber esse profissional como alguém que abraça o papel de produtor, não apenas reproduzidor, de conhecimentos e que promove esse modo de desenvolver saberes entre os estudantes” (Kleiman, 2024, p. 48).

3. Variação linguística e ensino de língua materna

Uma asserção amplamente difundida entre os estudos linguísticos é a de que a variação linguística é um fenômeno comum e intrínseco a qualquer língua. Possenti (1997) afirma que “todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma” (Possenti, 1997, p. 35), e essa variação pode se dar de acordo com critérios diversos, que passam pela idade dos falantes, pelos grupos sociais de que fazem parte, pela sua região de origem, pela classe socioeconômica, entre outros fatores. No mesmo sentido, Bagno (2007) salienta a concepção da sociolinguística de que a língua “é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e reconstrução” (Bagno, 2007, p. 36), tomada como “um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído” (Bagno, 2007, p. 36). Faraco (2006), por sua vez, assegura que “toda e qualquer língua é um conjunto heterogêneo de variedades” (Faraco, 2006, p. 31), e Vieira e Faraco esclarecem que “a existência da variação linguística é difícil de ser refutada quando observamos as práticas orais de linguagem que nos enredam” (Vieira & Faraco, 2019, p. 66), assim como “as práticas de escrita também abrigam o fenômeno da variação” (Vieira & Faraco, 2019, p. 69), isto é, “a variação inevitavelmente atravessa também a escrita” (Vieira & Faraco, 2019, p. 80). A variação linguística torna-se um tópico essencial na discussão sobre o ensino de língua materna na educação básica, uma vez que em uma sala de aula de uma mesma escola é possível haver uma gama considerável de variação, especialmente quando se comparam as variedades dos alunos com o que rege a norma-padrão ainda tomada como parâmetro nas aulas de Língua Portuguesa (Faraco, 2021). Até mesmo em relação às normas urbanas de prestígio, a norma-padrão dos livros didáticos e gramáticas normativas assume certo distanciamento, mas precisa ser assim ensinada uma vez que essa norma é a exigida em exames e a desejável ou esperada em âmbitos mais formais de uso da língua, oral ou escrita. Conforme Faraco (2021), o que se considera a norma-padrão atualmente ainda está pautado em referenciais do século XIX, incorrendo numa artificialidade que “reduz na limitada eficácia de seu ensino. São poucos os que efetivamente a conhecem e a usam coerentemente” (Faraco, 2021, p. 49).

Bagno (2019) ressalta que “os conceitos mais importantes” para linguistas “são os de variação e mudança”, afirmando que “toda língua varia no espaço” (geográfico e social) e muda ao longo do tempo (Bagno, 2019, p. 13). Ao debater a mudança e a variação da língua no contexto brasileiro, Bagno (2019, p. 59) ressalta a importância de se estudarem três fenômenos linguísticos, quais sejam: (i) a norma-padrão, definida como um modelo ideal e abstrato definido com base regulamentadora dos usos da língua – e ensinado nas escolas; (ii) as

variedades urbanas de prestígio, correspondentes aos modos de falar de uma parcela da sociedade com alta escolarização e vivência urbana, cujo prestígio social é definido por critérios históricos, políticos e econômicos; e (iii) as variedades rurbanas⁶ estigmatizadas, cujos falantes vivem predominantemente nas periferias, comunidades ou favelas mais empobrecidas dos grandes centros. Ainda, segundo o autor, “entre as variedades mais prestigiadas e as variedades mais estigmatizadas, há toda uma zona intermediária, onde as influências de umas sobre as outras são intensas e constantes” (Bagno, 2019, p. 60). Assim como ocorre no Brasil, também em Portugal essa diversidade interna por vezes acaba sendo desconsiderada, ou, ainda, torna-se fonte de intolerância e preconceito, dada a crença em uma suposta superioridade da norma oficial, bem como um ensino que historicamente tem priorizado esta última (Veiga, 2022).

Mira Mateus ressalta o fato de que “a norma linguística não é o uso estatisticamente dominante. A norma não é democrática” (Mira Mateus, 2007, p. 24), do que se depreende que, para além dos usos feitos pela população em geral, o estabelecimento de uma norma deriva de uma imposição de padrões, cuja determinação toma por base relações de poder estabelecidas em diferentes setores da sociedade. Há, portanto, variedades que se aproximam mais dessa norma – a variedade daqueles que detêm mais poder – ao passo que há variedades que se distanciam mais dessa norma. O objetivo da escola seria então, nesse contexto, “o domínio da norma” (Mira Mateus, 2007, p. 27), a qual pode ser vista tanto como “um elemento sociocultural positivo” quanto como “factor de discriminação e exclusão social”, tendo a escola o papel central de “evitar a exclusão, facultando a todos o conhecimento do padrão linguístico e a competência para o utilizarmos” (Mira Mateus, 2007, p. 28). Considerando-se os dados relativos às matrículas dos alunos imigrantes nas escolas portuguesas anteriormente citados, entendemos que a coexistência de diferentes variedades linguísticas do português, cada qual com seu prestígio e estigmatização, torna-se cada vez mais saliente, tornando ainda mais importante o papel da instituição escolar na valorização da diversidade e na eliminação da exclusão e do preconceito linguístico.

Tal discussão vem sendo feita há algumas décadas no âmbito do ensino de língua materna em Portugal. Em 1997, no volume *A língua materna na Educação Básica*, do Ministério da Educação, elaborado por Sim-Sim, Duarte e Ferraz, as autoras, ao fazerem “uma proposta de concretização dos objectivos e necessidades da educação básica” (p. 12), salientam o fato de que “a democratização do ensino trouxe para a escola crianças e jovens cuja variedade linguística de origem não é a língua padrão” e reforçam que, para além de “promover o acesso de todos os alunos ao Português padrão”, é importante “conscientizá-los da legitimidade cultural e linguística das restantes variedades” (Sim-Sim et al., 1997, p. 37). Acrescentam ainda as mesmas autoras que a variação linguística “constitui por si só uma propedêutica ao multilinguismo e multiculturalismo que caracterizam actualmente a generalidade dos espaços nacionais e transnacionais”, ressaltando que este trabalho, no ensino de língua materna na educação básica, “contribuirá para a formação de valores de tolerância e respeito pelas diferenças” (Sim-Sim et al., 1997, p. 37). Paralelo semelhante é estabelecido por Cavalcanti (2011) no enfrentamento da complexidade sociolinguística brasileira na relação entre as línguas indígenas, de imigrantes e de sinais e as variedades não prestigiadas do português: a autora observa que estas últimas, a exemplo das demais, foram historicamente invisibilizadas em um processo de construção de um aparente monolingüismo no país, cuja língua única seria “o português”. No mesmo texto, a autora reafirma a importância de se “discutir o impacto de ‘verdades’ naturalizadas na formação de pesquisadores, professores”, as quais reproduzem preconceitos, entre eles o linguístico, e estão arraigadas no senso comum (Cavalcanti, 2011, p. 181). E pergunta, em relação à formação dos professores de português que atuam nesses diversos cenários: “Afinal, não terão esses profissionais, em algum momento, algum tipo de contato com contextos transculturais e híbridos em algum tipo de situação-limite uma vez que vivemos em um país com desigualdades e invisibilidades?” (Cavalcanti, 2011, p. 181). A mesma pergunta pode ser reproduzida no contexto de Portugal, visto que o cenário atual torna ainda mais relevante a presença de debates como esses desde a formação inicial de professores de

⁶ O neologismo “rurbanas” vem da contração rural e urbanas e tem sido utilizado para caracterizar cultural, social e linguisticamente a fala de comunidades que vivem em ambiente urbano, mas “conservam traços culturais (e linguísticos) próprios da vida rural” (Bagno, 2019, p. 59).

português língua materna. Tal discussão não é recente, visto que há mais de uma década, em 2011, o *Guião de Implementação do Programa de Português no Ensino Básico*, ao versar sobre o tópico da variação linguística, indicava que

Há relatos de escolas em que alguns destes alunos [que não têm o português como língua materna] não progredem mais rapidamente por terem medo de falar e de usar a língua, por terem medo de errar perante os seus colegas, que são pouco tolerantes perante um uso desviante da língua. Esta atitude de intolerância, embora pontual, é preocupante e manifesta-se, algumas vezes, também perante falantes de variedades brasileiras ou africanas do português, que são vítimas de discriminação por parte dos outros alunos. (Costa et. al., 2011, p. 20)

Para combater esse problema, o mesmo documento sugere a importância de abrir “os horizontes dos alunos, tornando-os conscientes do que é o plurilinguismo e de quão desajustadas são as posições dogmáticas sobre o uso da língua por outros” (Costa et. al., 2011, p. 21). No mesmo sentido, no Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho de 2018, indica-se que um dos princípios orientadores de uma definição curricular comum nacional para os ensinos básico e secundário deve ser a “valorização da diversidade linguística dos alunos e da comunidade, enquanto expressão da identidade individual e coletiva” (Decreto-Lei 55/2018, p. 2931).

Os princípios orientadores citados fazem pensar na importância de se discutirem questões relacionadas com a variação linguística na formação do professor de língua materna, pois o ensino de uma norma-padrão escolar idealizada e descolada da variedade e da realidade linguística dos alunos pode ser um fator que contribui para o insucesso e a evasão. Lahire (1997), em sua pesquisa sobre casos de sucesso escolar denominados por ele de “improváveis”, uma vez que superam as expectativas e as estatísticas a que supostamente estariam fadados, afirma que as normas escolares, uma vez que privilegiam práticas de segmentos sociais de prestígio, são tidas como “naturais” por “públicos infantis socialmente preparados para recebê-las”, ao passo que “são questionadas por crianças das classes populares, portadoras, no interior da ordem escolar, de normas heterogêneas (e portanto heterodoxas), ou seja, antagônicas ou incompatíveis com as normas especificamente escolares” (Lahire, 1997, p. 55). E as escolhas linguísticas realizadas na instituição escolar, bem como as variedades prestigiadas e estigmatizadas, estão também entre as normas escolares mencionadas por Lahire. Bortoni-Ricardo (2005), em referência à utilização de recursos linguísticos e discursivos na fala e na escrita de alunos provenientes de classes populares no contexto brasileiro, ressalta

a importância que a escola tem na formação das nossas crianças, principalmente as que provêm dos segmentos mais pobres da sociedade e a conseqüente responsabilidade de todos os atores envolvidos no processo educacional, entre os quais apontamos para o papel que sabemos limitado, mas nem por isso menos relevante, que cabe à sociolinguística aplicada à educação, nessa tarefa. (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 50)

Ao analisar a relação entre situação socioeconômica e ensino escolar da norma-padrão no Brasil, Faraco (2021) retoma os processos de urbanização e da necessidade de uma rápida ampliação das vagas escolares na chamada universalização do ensino no Brasil, o que levou aos bancos escolares parcelas da população que falavam variedades diversas da socialmente prestigiada, mais valorizada e legitimada nas escolas. Dessa forma, segundo o autor,

se no passado, havia pouca distância entre a variedade privilegiada como modelar pela escola, a variedade dos professores e a variedade dos alunos, há, na nova conjuntura, claros conflitos sociolinguísticos entre a variedade privilegiada pela escola, as variedades dos professores e as variedades dos alunos. E o sistema escolar não desenvolveu ainda um conceitual capaz de oferecer alternativas pedagógicas para o enfrentamento e dissolução desses conflitos de modo a garantir a todas as crianças e jovens o efetivo domínio das práticas da oralidade formal, da leitura e escrita e das variedades que lhe são próprias. (Faraco, 2021, p. 49)

Estão na origem dos conflitos citados por Faraco práticas de preconceito linguístico, definido por Bagno (1999) como a comparação indevida entre um modelo idealizado de língua (em geral reproduzido e legitimado pelas práticas escolares) e a fala das pessoas em situações concretas de comunicação. E tal situação ocorre porque, com base nas crenças advindas do preconceito linguístico, estigmatizam-se determinadas variedades linguísticas em detrimento da supervalorização da norma-padrão e passa-se a discriminar falantes de variedades mais populares e menos prestigiadas, inclusive na escola.

No caso de Portugal, somando-se à variação interna ao próprio país as variedades dos alunos provenientes de outros países lusófonos, é possível estabelecer a mesma discussão no contexto da formação de professores de português língua materna atuantes nas escolas portuguesas. Assim, perguntamo-nos, nos dias de hoje, até que ponto as variedades do português, não apenas aquelas divergentes da norma-padrão europeia, mas também aquelas não autóctones, serão valorizadas e legitimadas na educação básica. Dados provenientes de uma pesquisa realizada por Sá (2015) indiciam determinada percepção de superioridade do português europeu por parte dos professores em formação,⁷ conforme mostram as tabelas que se seguem (Tabelas 1 e 2), elaboradas pela pesquisadora.

Tabela 1

Grau de Correção das Variedades Do Português.

| Variedade indicada | N.º de ocorrências | % |
|--------------------------------|--------------------|------|
| Portugal | 14 | 70% |
| Portugal, Brasil e Angola | 2 | 10% |
| Todas as variedades existentes | 1 | 5% |
| Respostas nulas | 3 | 15% |
| Total | 20 | 100% |

Nota. Fonte: Sá (2015, p. 143).

Tabela 2

Justificações Relativas ao Grau de Correção das Variedades do Português.

| | Natureza das justificações | N.º de ocorrências | % |
|--------------------------------|------------------------------------|--------------------|-------|
| Apenas Portugal | Berço da língua | 3 | 20% |
| | Correção | 7 | 46,7% |
| | País colonizador | 2 | 13,3% |
| Portugal, Brasil e Angola | Características geográficas | 2 | 13,3% |
| Todas as variedades existentes | Modificação inevitável das línguas | 1 | 6,7% |
| Total | | 15 | 100% |

Nota. Fonte: Sá (2015, p. 143).

As duas tabelas reproduzidas, elaboradas por Sá com base nos questionários por ela realizados em seu trabalho de pesquisa, permitem observar que a maioria dos respondentes, boa parte deles professores de português em formação, acredita que o português de Portugal tem maior grau de correção se comparado ao português do Brasil ou de Angola, justificando-se pelo fato de que este país seria o “berço da língua”, o “colonizador”. Tais justificações evidenciam um olhar que desconsidera o fenômeno da variação linguística, além de tomar como única uma “variedade de Portugal”, por si só, o que também coloca em questão o debate sobre a variação existente em toda e qualquer língua, mesmo internamente ao próprio território português. E essas representações influenciam diretamente a ideia de que a diversidade, por vezes, acaba sendo desprezada

⁷ Os respondentes eram alunos da Unidade Curricular de Didática da Língua Portuguesa, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Unidade Curricular Estratégias de Mediação Leitora, do Mestrado em Promoção da Leitura e Bibliotecas escolares, ambos de responsabilidade da própria pesquisadora, na Universidade de Aveiro.

nas aulas de língua materna, ou, o que é ainda mais grave, torna-se fonte de intolerância e preconceito, dada a crença em uma suposta superioridade da norma oficial, bem como um ensino que historicamente tem priorizado esta última, sem investir na legitimação e valorização de outras variantes (Veiga, 2022). A professora Margarita Correia, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, no texto “E ainda bem!”, reconhece a presença da variação do português nas escolas de Portugal, ressaltando que

frequentemente ouvimos alunos que não falam a variedade europeia expressarem as dificuldades que sentem e a discriminação de que, com frequência, são alvo. Não tenhamos ilusões, a sociedade portuguesa não foi educada para a variação e para o respeito pelas demais variedades nacionais do português. E ainda há muito preconceito. **Os professores provêm desta sociedade imperfeita que é a nossa e muitos não receberam sequer uma formação de base da qual constasse que a língua portuguesa é muito mais do que a norma padrão europeia.** (Correia, 2020, destaques nossos)

No trecho citado, especialmente na parte destacada, a autora faz referência direta à formação de professores e assume a presença da discriminação entre diferentes variedades do português nas escolas de Portugal. Ao encerrar seu texto, Margarita Correia ressalta que

é necessário e urgente que estas questões passem a ser abordadas e discutidas com abertura, clareza, conhecimento e honestidade e que medidas venham a ser tomadas com fundamentação e inteligência. É necessário e é urgente, porque a língua é o que mais nos caracteriza como seres humanos e faz parte inalienável das nossas vidas, desde o nascimento até à morte. (Correia, 2020)

A necessidade e a urgência referidas pela autora fazem pensar na importância de que esse debate se dê nas instâncias de formação docente para a educação básica, uma vez que a escola é um lugar privilegiado de formação das representações dos alunos e de promoção do ensino da língua. Tendo em conta que a dimensão dos documentos reguladores é uma das que influencia diretamente o fazer docente e, por extensão, a formação de professores, vamos na próxima seção analisar dois documentos atuais, buscando indicar trechos nos quais há referência direta ou ao menos uma possibilidade de diálogo entre a variação linguística e o que oficialmente se propõe como objetivos centrais das aulas de Português.

Em termos metodológicos, para tal análise foi feita uma primeira busca, em ambos os documentos, pelos termos “variação [linguística]” e “variedade(s) linguística(s)”. Como não encontramos nenhum deles, procedemos à leitura integral dos textos, numa análise documental qualitativa por meio da qual selecionamos trechos que contêm as ideias de adequação, diferentes contextos e situações de comunicação, diversidade, culturas, adaptação, flexibilidade, entre outras que, da nossa perspectiva, podem vir a dialogar com propostas de trabalho com variação linguística na aula de língua materna, conforme explicamos caso a caso na próxima seção. Assim, apresentamos e analisamos, na seção 4.1, os trechos selecionados das *Aprendizagens Essenciais* e, na seção 4.2, os trechos extraídos do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

4. Variação linguística nas diretrizes curriculares do Ministério da Educação: As *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*

As *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* são documentos publicados, segundo o Ministério da Educação, em um momento histórico de redefinição curricular que visa ao estabelecimento “de um currículo que forme cidadãos para as décadas próximas do século XXI” (Roldão et al., 2017, p. 4) o que implica uma reformulação curricular gradual e participada, que mantém “os referentes curriculares existentes enquanto se processa uma reconstrução curricular a prazo”, na busca por “um formato menos prescritivo mas mais orientativo” (Roldão et al., 2017, p. 4). Nesse contexto, é fundamental uma leitura crítica de tais documentos por parte dos professores, a fim de que estes possam atuar na transposição de tais orientações para seu fazer docente, o que demanda compreensão e adaptação tendo em vista as especificidades de cada escola e turma com as quais se trabalha. Compreendemos, nesse caso, que esse tipo de atuação do

professor coloca este profissional no papel de um agente de letramento, definido por Kleiman (2006) como um sujeito que atua tendo em vista ações coletivas e buscando a coconstrução do conhecimento. Para tanto, mobiliza “recursos de outros eventos, outras situações, outras práticas sociais” (Kleiman, 2006, p. 81), mostrando-se capaz de exercer uma agência, no sentido do termo tal como definido por Archer (2000), posicionando-se ativamente com motivações para atingir um objetivo.

Nas duas próximas subseções, propomos uma leitura das *Aprendizagens Essenciais* e do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* em sua relação com a perspectiva da variação linguística, observando trechos dos documentos nos quais o tópico do trabalho com variação em sala de aula pode aparecer, de forma direta ou indireta.

4.1. *Aprendizagens Essenciais*

Os dois documentos das *Aprendizagens Essenciais* do 2.º CEB, nomeadamente aqueles relativos ao 5.º e ao 6.º anos, compartilham um mesmo texto introdutório nas primeiras três páginas, apenas diferindo a partir do final da página 3, quando passam a referir-se cada qual às especificidades do ano em questão. Esse texto comum introdutório não menciona, diretamente, a questão da variação linguística e da presença de diferentes variedades do português; sendo mais presente o uso dos termos “o português” e “a língua”, no singular, nas referências ao ensino, conforme pode-se verificar em trechos como os exemplificados a seguir:

“Assumir **o português** como objeto de ensino implica entender **a língua** como fator de realização e comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (DGE, 2018, p. 1, destaques nossos)

“o ensino e a aprendizagem **do português**” (DGE, 2018, p. 1, 2, destaques nossos)

“Ao longo do 2.º ciclo do ensino básico, a disciplina de Português permitirá aos alunos desenvolverem, em níveis progressivamente mais exigentes, as competências nucleares **da língua** em domínios específicos: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito sobre **a língua**.” (DGE, 2018, p. 2, destaques nossos)

“O conhecimento gramatical dos alunos, no final deste ciclo de ensino, deverá estar sistematizado quanto aos aspetos básicos da estrutura e do funcionamento **da língua**.” (DGE, 2018, p. 3, destaques nossos)

Reconhecemos que o fato de se usar o singular nas expressões “o português” e “a língua” não exclui, por si, a possibilidade de se assumir um caráter pluricêntrico do português neste documento, mas compreendemos que a presença de tais expressões, somada à ausência de referências explícitas à variação linguística interna a uma língua, no texto do documento, torna-se um indicador da pouca relevância dada ao tema pelas *Aprendizagens Essenciais* nesses dois anos do ensino básico. Acreditamos, no entanto, que, mais do que apenas diagnosticar a existência de uma suposta lacuna nesse sentido, vale também observar, no texto do documento como um todo, trechos por meio dos quais seja possível inferir alguma abertura para a consideração dessa variação na perspectiva do ensino de língua materna. Assim, de certa forma, é possível subentender-se, no emprego de determinados termos e expressões, uma visão que reconhece a possibilidade do trabalho com a variação linguística nas aulas de Português no 2.º Ciclo, ainda que não se explicita nem se dê destaque a esse trabalho. É o que veremos nos termos e expressões comentados no próximo parágrafo.

Logo de início, por exemplo, ainda no texto introdutório, o documento assume que “tem em conta a realidade vasta e complexa que é uma língua” (DGE, 2018, p. 1), o que permite inferir a ideia da variação ao se presumir o fato de que a língua, ainda que no singular, é “complexa” e “vasta”. Da mesma forma, quando admite a necessidade de se promover “um adequado desenvolvimento da consciência linguística e um conhecimento explícito da estrutura, das regras e dos usos da língua portuguesa” (DGE, 2018, p. 2), o plural em “os usos” possibilita o estabelecimento de uma relação com a variação linguística ao se compreender que há mais de uma

possibilidade de uso da língua. Subentende-se, ainda, a visão de adequação nos trechos “mobilizar conscientemente regras linguísticas apropriadas a cada discurso que se produza” (DGE, 2018, p. 2) e “revelar fluência e adequação da expressão oral em contextos formais de comunicação” (DGE, 2018, p. 3), uma vez que se admite a existência de regras linguísticas diversas apropriadas a situações discursivas diferentes, bem como possibilidades diferentes de adequação da expressão oral a depender da situação de comunicação, nomeadamente se menos ou mais “formais”. Por fim, pode-se ainda estabelecer um paralelo com a ideia da variação linguística ao se reconhecer a diversidade de gêneros e de objetivos comunicativos, e consequentemente o reconhecimento de alguma diversidade linguística, no trecho final da introdução, que ressalta a expectativa de que os alunos terminem o segundo ciclo tendo

atingido o domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para **escrita de textos de diversos gêneros** com vista a uma **diversidade de objetivos comunicativos**, com **organização discursiva adequada, diversidade** e propriedade vocabular, correção linguística e correção ortográfica. (DGE, 2018, p. 3, destaques nossos)

Vale salientar, no entanto, que as referências acima estabelecidas são indiretas e seu preenchimento depende da visão e do repertório do leitor, que precisaria estar atento a esse aspecto específico, numa busca orientada por possibilidades de abordagem da variação linguística no texto do documento. Em outras palavras, o tema da variação linguística não está claramente presente nas *Aprendizagens Essenciais*, embora haja brechas que permitam estabelecer diálogos entre ele e o documento.

Nas partes específicas relativas ao 5.º e ao 6.º ano, bem como nos quadros referentes à “operacionalização das aprendizagens essenciais”, também não são feitas menções explícitas ao trabalho com variação linguística em sala de aula. Da mesma forma, no entanto, vemos alguma possibilidade de diálogo em termos e expressões tais como “graus de formalidade”, “adequação à situação de comunicação”, “diversidade cultural”, “diversos contextos de formalidade”, “adequadas a diferentes situações de comunicação”, “adequados ao gênero e à situação de comunicação”, conforme indicado no quadro a seguir.

Tabela 3*Trechos das Aprendizagens Essenciais para os 5.º e 6.º Anos.*

| ANO | ORGANIZADOR Domínio | AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ficar capaz de: | AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS (Exemplos de ações a desenvolver na disciplina) |
|-----|------------------------|--|--|
| 5.º | ORALIDADE | “Intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade , com respeito por regras de uso da palavra.” (p. 6) | “avaliação de discursos tendo em conta a adequação à situação de comunicação ” (p. 6) |
| | EDUCAÇÃO LITERÁRIA | “Valorizar a diversidade cultural patente nos textos.” (p. 9) | |
| | GRAMÁTICA | “Mobilizar formas de tratamento mais usuais no relacionamento interpessoal, em diversos contextos de formalidade .” (p. 12) | “realização de atividades interpessoais envolvendo o uso de formas de tratamento adequadas a diferentes situações ” (p. 12) |
| 6.º | ORALIDADE | “Comunicar, em contexto formal , informação essencial (paráfrase, resumo) e opiniões fundamentadas.” (p. 6) | “avaliação de discursos tendo em conta a adequação à situação de comunicação ” (p. 6) |
| | ESCRITA | “Intervir em blogues e em fóruns, por meio de textos adequados ao género e à situação de comunicação .” (p. 10) | |
| | GRAMÁTICA | “Mobilizar no relacionamento interpessoal formas de tratamento adequadas a contextos formais .” (p. 12) | “realização de atividades interpessoais envolvendo o uso de formas de tratamento adequadas a diferentes situações ” (p. 12) |

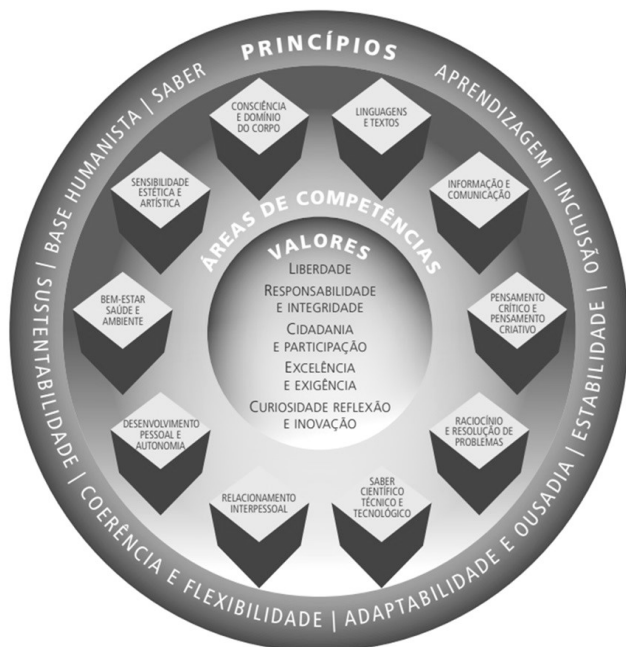
Nota. Fonte: DGE (2018, pp. 6–12, destaques nossos).

4.2. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*

As *Aprendizagens Essenciais* estão em diálogo direto com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, uma vez que este documento é “referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (DGE, 2017, p. 8). A figura a seguir (Figura 3) corresponde ao esquema conceitual do documento em análise, contendo todos os itens que o compõem, quais sejam: Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências.

Figura 3

Princípios, Valores, Áreas de Competências.



Nota. Fonte: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017, p. 11).

No mapeamento realizado para o presente texto, buscamos as possibilidades de estabelecimento de relações entre a variação linguística e os descritores do documento em cada um dos itens indicados na figura. O debate sobre variação linguística não é abordado de forma específica ou aprofundada no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, mas, assim como nas *Aprendizagens Essenciais*, aqui também estabelecem-se algumas relações entre o texto e a questão da variação linguística, conforme indicamos nas próximas subseções, em cada um dos itens.

4.2.1. Princípios

Ao analisar os descritores dos oito princípios que “orientam, justificam e dão sentido” (DGE, 2017, p. 13) ao documento, buscamos termos que dialogassem com o debate sobre variação e consideramos que os citados a seguir dão margem a essa correlação, especialmente em função da presença dos termos grifados:

Tabela 4

Trechos do Item “Princípios”

| Princípios | Descrição |
|------------------------------|---|
| D. Inclusão | “A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos.” |
| E. Coerência e flexibilidade | “Garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível . É através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas .” |
| F. Adaptabilidade e ousadia | “Educar no século XXI exige a percepção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas , mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções .” |

Nota. Fonte: DGE (2017, p. 13, destaques nossos).

Os termos destacados, entre eles, “diversidade de alunos”, “ação educativa coerente e flexível”, “gestão flexível do currículo”, “trazendo a realidade para o centro das aprendizagens”, “adaptar-se a novos contextos e novas estruturas”, “atualizar conhecimento”, podem ser relacionados ao debate sobre variação linguística e a uma prática pedagógica que leve em conta a perspectiva da variação linguística. Tal associação deriva do fato de os termos evidenciarem a diversidade de alunos existente na escola e, conseqüentemente, também a variação linguística. Ademais, o reconhecimento da importância da flexibilização dos currículos, da presença da realidade nas aprendizagens e da necessidade de adaptação e atualização de conhecimentos permite assumir a possibilidade de se trazerem para o centro do debate na sala de aula as diferentes variedades linguísticas, não apenas a norma-padrão, legitimá-las, produzir conhecimento sobre elas e, com isso, valorizar a diversidade.

4.2.2. **Visão**

A visão de aluno como cidadão descrita no documento também permite estabelecer um diálogo com o debate sobre variação, especialmente nos tópicos indicados no quadro a seguir (DGE, 2017, p. 15, destaques nossos):

Tabela 5

Trechos do Item “Visão”.

| Visão de aluno |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• “munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;”• “livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;”• “capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação;”• “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação;”• “que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;” |
| <hr/> <ul style="list-style-type: none">• “que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.” <hr/> |

Nota. Fonte: DGE (2017, p. 15, destaques nossos).

Assim como nos “Princípios”, neste tópico também os termos em destaque relacionam-se com a questão da variação linguística na medida em que uma prática pedagógica que reconhece e legitima as diferentes variedades dos alunos tende a fazer um trabalho que os leve a circular por “múltiplas literacias”, analisando e questionando a realidade dos usos da língua, bem como dando a eles mais base para tomar decisões mais bem fundamentadas sobre suas escolhas linguísticas. Assim, podem se sentir livres, autónomos, responsáveis e conscientes, capazes de lidar com a mudança linguística nas diferentes situações sociais de que participam e, com isso, aptos a pensar de forma crítica e autónoma, comunicar-se de formas adequadas nessas diferentes situações e, por fim, respeitar a dignidade humana e a diversidade cultural, rejeitando as formas de discriminação e exclusão que podem ocorrer, também, por meio dos usos linguísticos.

4.2.3. Valores

Segundo o documento em análise, “os valores por que se deve pautar a cultura de escola” (DGE, 2017, p. 17) são os indicados na Tabela 6.

Tabela 6

Trechos do Item “Valores”.

| Valores | Descrição |
|------------------------------------|--|
| • Responsabilidade e integridade | “ Respeitar-se a si mesmo e aos outros ; saber agir eticamente , consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.” |
| • Excelência e exigência | “Aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter consciência de si e dos outros ; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros.” |
| • Curiosidade, reflexão e inovação | “Querer aprender mais ; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo ; procurar novas soluções e aplicações .” |
| • Cidadania e participação | “Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo , tomando a iniciativa e sendo empreendedor.” |
| • Liberdade | “Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania , na equidade , no respeito mútuo , na livre escolha e no bem comum.” |

Nota. Fonte: DGE (2017, p. 17, destaques nossos).

Na mesma linha de análise dos tópicos anteriormente observados, é possível entender que os destaques feitos no último trecho dão espaço para o trabalho com a variação linguística na escola, uma vez que valores como respeito, sensibilidade, abertura a novos aprendizados, pensamento reflexivo, busca de novas soluções e livre escolha, entre outros, são estimulados ao se tratar, em sala de aula, de diferentes possibilidades de uso da língua, em situações variadas de comunicação.

4.2.4. Áreas de Competências

As áreas de competências, por princípio, “pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas”, “sendo que em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas” (DGE, 2017, p. 19). Na análise dos descritores de cada área, conforme feito nas subseções anteriores, indicamos trechos nos quais se pode observar alguma abertura para a discussão sobre variação linguística, ainda que também se perceba certo silenciamento do debate, em detrimento de uma abordagem por demais abrangente da diversidade ou de uma visão unívoca da língua, como se vê nos destaques nos trechos da Tabela 7.

Tabela 7

Trechos do Item “Áreas de Competências”.

| Área | Trechos |
|------------------------------------|---|
| Linguagens e textos | <p>“• utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência;</p> <ul style="list-style-type: none"> • aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital; • dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.” (p. 21, destaques nossos) <p>“Os alunos dominam os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita (da língua materna e de línguas estrangeiras). Compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações. Identificam, utilizam e criam diversos produtos linguísticos, literários, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos, reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos.” (p. 21, destaques nossos)</p> |
| Informação e comunicação | <p>“colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (analógicas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente.” (...) “Os alunos apresentam e explicam conceitos em grupos, apresentam ideias e projetos diante de audiências reais, presencialmente ou a distância. Expõem o trabalho resultante das pesquisas feitas, de acordo com os objetivos definidos, junto de diferentes públicos, concretizado em produtos discursivos, textuais, audiovisuais e/ou multimídia, respeitando as regras próprias de cada ambiente.” (p. 22, destaques nossos)</p> |
| Relacionamento interpessoal | <p>“interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais. Permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais” (p. 25, destaques nossos)</p> <p>“Desenvolvem e mantêm relações diversas e positivas entre si e com os outros (comunidade, escola e família) em contextos de colaboração, cooperação e interajuda. Os alunos envolvem-se em conversas, trabalhos e experiências formais e informais: debatem, negociam, acordam, colaboram. Aprendem a considerar diversas perspetivas e a construir consensos.” (p. 25, destaques nossos)</p> |
| Sensibilidade estética e artística | <p>“processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos.” (p. 28, destaques nossos)</p> <p>“Os alunos valorizam as manifestações culturais das comunidades e participam autonomamente em atividades artísticas e culturais como público, criador ou intérprete, consciencializando-se das possibilidades criativas. Os alunos percebem o valor estético das experimentações e criações a partir de intencionalidades artísticas e tecnológicas, mobilizando técnicas e recursos de acordo com diferentes finalidades e contextos socioculturais.” (p. 28, destaques nossos)</p> |

Nota. Fonte: DGE (2017, pp. 19–30, destaques nossos).

Na área de “Linguagens e textos”, primeira linha da tabela, vemos a contraposição entre a “língua materna”, no singular, e as “línguas estrangeiras”, o que pode dar uma ideia equivocada de uma unidade linguística da língua materna, em detrimento da variação. Obviamente, é possível que se tenha uma visão ampla de língua, mas a ausência da menção, no documento, à coexistência de variedades linguísticas internas a essa língua materna contribui para o apagamento do debate. Em contrapartida, a proposta de uma “adequação aos diferentes contextos de comunicação” pressupõe, ainda que indiretamente, o fato de que essa mesma língua pode variar em diferentes contextos. Para além da variação contextual, considerar a compreensão e a expressão em diferentes modalidades, entre elas a oral e escrita, também possibilita a abertura de um diálogo com a variação linguística, uma vez que os usos linguísticos variam nessas duas modalidades, de acordo com as especificidades das situações de comunicação em que textos orais e escritos circulam. Ademais, como apontam Vieira e Faraco (2019), já citados neste texto, apesar de a variação linguística interna a uma língua ser mais claramente perceptível nas situações de comunicação oral, também é importante explorar as possibilidades de variação nos textos escritos.

Nesse sentido, a reiteração da necessidade de adequação a “diferentes contextos” sociais e comunicativos, que aparece em todas as áreas citadas pelo documento (conforme os destaques indicados na Tabela 7), cada qual com suas especificidades, é uma ideia diretamente relacionada à perspectiva da variação linguística. Da mesma forma, assume-se que há variação linguística ao se compreender que diferentes textos podem respeitar diferentes regras, as quais ainda podem variar de acordo com os contextos de produção e de circulação de tais textos.

Ainda, na área de “Relacionamento interpessoal”, percebemos que a “diversidade” é tratada em sentido amplo, não apenas relativa especificamente à diversidade linguística. De todo modo, a busca de respostas “a necessidades pessoais e sociais”, bem como a consideração de perspectivas diversas e a construção de consensos, são atividades que podem se dar também por meio do trabalho com a variação linguística.

Por fim, na área de “Sensibilidade estética e artística”, evidenciamos que a referência a “diferentes realidades culturais” e a “manifestações culturais” de diferentes comunidades, bem como a ampliação na percepção de “valor estético” estão relacionadas ao trabalho com a variação linguística no que diz respeito à legitimação e valorização de outras variedades linguísticas em produções culturais diversificadas, ampliando o senso estético em relação àquele privilegiado pelas produções culturais canônicas, que em geral acabam por supervalorizar exclusivamente os usos da norma-padrão.

Podemos concluir, das análises dos trechos expostos nas tabelas, que os textos das *Aprendizagens Essenciais* e do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* não citam explicitamente a importância de um trabalho pedagógico pautado pela variação linguística. Entretanto, é possível encontrar termos e expressões indicativos de que há uma pressuposição da existência e da necessidade de um trabalho que leve em conta tal variação. A considerar-se que se trata de documentos orientadores do currículo, bem como que há uma coexistência cada vez maior de diferentes variedades da língua portuguesa na escola básica portuguesa, conforme já referido em seções anteriores, acreditamos que seria bem-vinda uma menção mais direta ao tema e às possibilidades de sua abordagem na aula de Português. As menções indiretas feitas pelos documentos analisados mostram que se torna ainda mais essencial um repertório teórico relacionado ao debate sobre variação linguística por parte do leitor de tais documentos, o que, por sua vez, reforça a importância de uma formação docente que dê aos futuros professores alguma base de conhecimento sobre o tema, a fim de que eles possam ser capazes de estabelecer essas correlações ao lerem os documentos oficiais e ao concretizarem em suas práticas pedagógicas as orientações proferidas por tais diretrizes.

5. Considerações finais

Compreender com profundidade o fenômeno da variação linguística pode ser um dos passos para que professores de língua materna consigam lidar de forma mais segura com a complexidade do trabalho com diferentes variedades do português em uma mesma turma de alunos.

Embora seja possível estabelecer diálogos entre a perspectiva da variação linguística e os textos dos documentos oficiais que atualmente regem o ensino de língua materna em Portugal, o tópico da variação não aparece de forma explícita nesses documentos, e sim de forma esparsa e fragmentada. Evidentemente, seria importante que tal discussão fosse contemplada de forma mais clara e direta nos documentos, assumindo-se a importância do debate para o ensino de Português. Há de se ressaltar que o texto das *Aprendizagens Essenciais* analisado diz respeito apenas ao componente de Português dos dois anos do 2.º CEB, ao passo que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* abrange todas as áreas disciplinares. Ainda, conforme mostraram as análises realizadas na seção anterior, ambos os documentos podem vir a sustentar um trabalho com variação linguística, caso os docentes estabeleçam as possíveis correlações entre os textos e uma pedagogia que se pautar na variação. Por isso, acreditamos na importância de a formação docente prover aos professores um conhecimento mais aprofundado sobre o tema, a fim de torná-los capazes de identificar tais correlações, especialmente considerando-se os contextos das escolas atuais, nos quais é cada vez mais crescente a presença de estudantes imigrantes de países cuja língua oficial é também o português, falantes de variedades distintas da mesma língua. Tal demanda leva-nos a pensar sobre a necessidade de alternativas que deem conta de preparar professores para lidar com ambientes de ensino muito heterogêneos, para os quais Cavalcanti tem trabalhado com o conceito de “educação linguística ampliada” (Cavalcanti, 2013, p. 212) do professor. Segundo a autora,

A educação linguística do professor de línguas não pode ser somente linguística, ela precisa ser sofisticadamente inter- e transdisciplinar, socialmente engajada, antropologicamente atenta, plural em seu foco, para incluir os estudos de letramento, os estudos sobre multilinguismo com as questões de intercompreensão e práticas translíngues, os estudos sobre transculturalismo (Cavalcanti, 2013, p. 226).

Entendemos que tal concepção pode ser associada ao que Leardine et al. (2021) e Leal e Araújo e Sá (2005), com base em Shön (1995, 2000), apontam como o “pensar reflexivo” na formação contínua do professor. Princípios formativos como estes são de fato essenciais para que o professor, quando em sala de aula, seja capaz de mobilizar as práticas necessárias, valorizar os conhecimentos dos alunos e, assim, tornar-se agente de letramento (Kleiman, 2006), coconstruindo com os estudantes uma aprendizagem significativa, que tenha em vista possibilitar a formação de sujeitos também sensíveis, solidários, mais bem preparados para lidar no mundo atual, em constante mudança. Conforme indicam Leal e Araújo e Sá (2005):

Para que o professor de língua, e particularmente o de língua materna, possa cumprir estes propósitos, é necessário que a sua formação inclua uma reflexão séria, continuada e sistematizada sobre a língua, as suas dimensões e a sua importância na vida do Homem; sobre o contexto de ensino e aprendizagem específico desta; sobre os papéis e as funções que os intervenientes nesse processo devem desempenhar e sobre os poderes que nele devem exercer pela língua para o tornarem um processo melhor sucedido. (Leal & Araújo e Sá, 2005, p. 245)

Acreditamos que privilegiar, na formação de professores de língua portuguesa, também a discussão aprofundada de tópicos sobre variação linguística pode contribuir para o início de uma formação linguística ampliada, a fim de desenvolver um perfil de professor como profissional reflexivo e agente de letramento. Se estiver, portanto, presente desde a formação inicial de professores de língua materna, tal conhecimento pode dar mais autonomia aos docentes, tanto na leitura e na compreensão das possibilidades advindas das orientações de documentos oficiais, quanto na proposição de possíveis práticas de trabalho em sala de aula. Ademais, a compreensão do fenômeno da variação linguística aguça a percepção, por parte dos professores, de que as regras gramaticais e os conteúdos normativos trabalhados nas aulas de Português com vistas ao domínio da norma-padrão têm o seu valor, mas que, para proporcionar aos alunos uma circulação autônoma por práticas de linguagem variadas, é preciso ir muito além do conhecimento normativo.

Referências

- Alarcão, I. (Coord.). (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação.
- Archer, M. S. (2000). *Being human: The problem of agency*. Cambridge University Press.
- Bagno, M. (1999). *Preconceito linguístico: O que é, como se faz*. Edições Loyola.
- Bagno, M. (2007). *Nada na língua é por acaso: Por uma pedagogia da variação linguística*. Parábola Editorial
- Bagno, M. (2019). *Objeto língua*. Parábola Editorial.
- Bagno, M. & Carvalho, O. L. S. (2015). O potencial do português brasileiro como língua internacional. *Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura*, 22, 11–26.
- Bakhtin, M. M. (1997). *Estética da criação verbal* (2.^a ed). Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (2002). *Questões de literatura e estética – A Teoria do Romance* (5.^a ed). Hucitec.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2005). *Nóis chegemo na iscola, e agora? Sociolinguística e educação*. Parábola Editorial.
- Cavalcanti, M. C. (2011). Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In M. C. C. Magalhães & S. S. Fidalgo (Eds.), *Questões de método e de linguagem na formação docente* (pp. 171–185). Mercado de Letras.
- Cavalcanti, M. C. (2013). *Educação linguística na formação de professores de línguas: Intercompreensão e práticas translíngues*. In L. P. Moita Lopes (Org.), *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani* (pp. 211–226). Parábola Editorial.
- Coelho, M. C. F. (2012). *O fim de um ciclo? A coconstrução da articulação curricular entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do IPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/2322>
- Contacto (2023, 20 setembro). *Quase um milhão de estrangeiros já vive em Portugal, 40% são brasileiros*. <https://www.contacto.lu/portugal/quase-um-milhao-de-estrangeiros-ja-vive-em-portugal-40-sao-brasileiros/3044626.html>
- Correia, M. (2020, 26 maio). E ainda bem!. *Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/e-ainda-bem-12238170.html/>
- Costa, J. C., Cabral, A., Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Guião de implementação do programa de português no ensino básico*. Ministério da Educação, Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Decreto-Lei 55/2018. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2928–2943. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Faraco, C. A. (2006). *Linguística histórica: Uma introdução ao estudo da história das línguas*. Parábola Editorial.
- Faraco, C. A. (2008). *Norma culta brasileira: Desatando alguns nós*. Parábola Editorial.
- Faraco, C. A. (2021). Norma-padrão e ensino de português no Brasil. *Palavras – Revista em linha*, 4, 45–56.
- Kleiman, A. (2006). Professores e agentes de letramento: Identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 8, 409–424. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424>
- Kleiman, A. (2024). Perspectivas críticas na formação de professores na contemporaneidade. In S. B. B. Silva, J. A. Assis & J. Semechechem (Orgs.), *Formação de professores: Por uma agenda política, ética e transformadora* (pp. 47–64). Pontes Editores.
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares – As razões do improvável*. Ática.
- Leal, S. M. & Araújo e Sá, M. H. (2005). Poder e linguagem em aula de língua materna. Um projecto de investigação-acção com professores estagiários de Português. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros & M. H. Pedrosa de Jesus (Orgs.), *Supervisão: Investigações em contexto educativo* (pp. 233–259). Universidade de Aveiro/Governo Regional dos Açores/ Universidade dos Açores.
- Leardine, M. A., Araújo e Sá, M. H. & Ulhôa, A. A. (2021). Mirando as raias entre Portugal e Espanha: um diálogo sobre a formação contínua de professores em contextos de diversidade cultural e linguística. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, 23(2), 423–438. <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2021v23n2p423-438>

- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais. Português - 2.º Ciclo*.
- Mateus, M. H. M. & Carneira, E. (2007). *Norma e variação*. Caminho.
- Micael, M. (2024, 26 abril). *Fusão entre 1.º e 2.º ciclos vai mesmo "ser adotada" mas na escola não há certezas: "Muitos países da Europa já não estão a ter os resultados que antes gostávamos de invejar"*. CNN Portugal. <https://cnnportugal.iol.pt/professores/2-ciclo/fusao-entre-1-e-2-ciclos-vai-mesmo-ser-adotada-mas-na-escola-nao-ha-certezas-muitos-paises-da-europa-ja-nao-estao-a-ter-os-resultados-que-antes-gostavamos-de-invejar/20240426/66290de3d34e049892201847>
- Possenti, S. (1997). Sobre o ensino de português na escola. In J. W. Geraldi (Org.), *O texto na sala de aula* (pp. 32–38). Ática.
- Roldão, M. C., Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Ministério da Educação.
- Sá, C. M. (2015). Transversalidade da língua portuguesa e sua promoção no mundo: Reflexões sobre sua abordagem na formação de professores. In M. H. Ançã & M. J. Macário (Orgs.), *A promoção da língua portuguesa e a educação* *Linguística* (pp. 133–159). UA Editora.
- Santos, A. (2023, 20 setembro). Comunidade brasileira em Portugal aumentou 36% este ano. *Jornal de Notícias*. <https://www.jn.pt/4257401703/comunidade-brasileira-em-portugal-aumentou-36-este-ano/>
- Seabra, T., Cândido, A. F. & Tavares, I. (2023). *Atlas dos alunos com origem imigrante: Quem são e onde estão nos Ensinos Básico e Secundário em Portugal*. Observatório das Desigualdades, CIES-ISCTE. [10.15847/CIESODAtlasAlunosOrigemImigrante](https://www.cies-iscte.pt/10.15847/CIESODAtlasAlunosOrigemImigrante)
- SIC Notícias. (2024, 10 abril). *Governo quer acabar com o 2.º ciclo do ensino básico*. <https://sicnoticias.pt/pais/2024-04-10-Governo-quer-acabar-com-o-2.-ciclo-do-ensino-basico-2c817554>.
- Silva, S. (2024, 27 fevereiro) Conselho Nacional de Educação defende fim do 2.º ciclo do básico. *Público*. <https://www.publico.pt/2024/02/27/sociedade/noticia/conselho-nacional-educacao-questiona-manutencao-2-ciclo-2081707>
- Sim-Sim I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Veiga, A. R. P. (2022). *Diversidade e inclusão da variação linguística em Portugal – Um estudo no 2.º Ciclo do ensino básico* [Relatório de estágio não publicado] Universidade de Aveiro.
- Vieira, F. E. & Faraco, C. A. (2019). *Escrever na universidade: Fundamentos*. Parábola Editorial.