

LÍNGUA(GEM) COMO PRÁTICA SOCIAL: A IMPORTÂNCIA DA FONOLOGIA E VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

LANGUAGE (GEM) AS A SOCIAL PRACTICE: THE IMPORTANCE OF PHONOLOGY AND LINGUISTIC VARIATION IN THE TEACHING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE

LA LENGUA (GEM) COMO PRÁCTICA SOCIAL: LA IMPORTANCIA DE LA FONOLOGÍA Y LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA

Sérgio Nunes de Jesus², Celso Ferrarezi Junior³, Ingrid Letícia Menezes Barbosa⁴, Elizângela Ataíde de Souza⁵

DOI: 10.54899/dcs.v23i91.5791

Recibido: 04/05/2026 | Aceptado: 27/05/2026 | Publicación en línea: 05/06/2026.

RESUMO

O texto aborda a língua portuguesa como prática social, destacando-se a relevância da variação linguística e da fonologia no ensino, sobretudo, na educação básica. Ressalta-se que, a língua não deve ser reduzida ao padrão homogêneo, mas compreendida como sistema dinâmico, permeado por diferenças regionais, sociais, etárias e de gênero. A valorização da variabilidade linguística combate preconceitos e reproduz desigualdades na promoção da abordagem inclusiva e crítica do ensino de língua. A integração entre fonologia, variação e práticas discursivas fortalece a compreensão de que a língua se constitui na ação social dos falantes ao apontar contextos históricos e sociais. Além disso, o texto reforça a importância da pedagogia que dialoga com a realidade cotidiana e, reconhece, ao mesmo tempo, textos, discursos e letramentos diversos, e inclui como princípio básico as práticas multimodais contemporâneas. Essa perspectiva exige que o professor atue como mediador e promova a educação crítica, cidadã e democrática - essa capaz de formar sujeitos autônomos na utilização e análise dos conhecimentos linguísticos. Assim, a abordagem pedagógica deve valorizar a diversidade linguística sobre o papel da língua na construção de identidades e na participação social.

¹Texto rascunhado a partir de abril de 2021 pelos professores Sérgio Nunes de Jesus (PDA-DGP-IFRO, campus Cacoal) e Celso Ferrarezi Junior (GPLin-DGP-UNIFAL, campus Alfenas); em seguida, com a colaboração das professoras Ingrid Letícia Menezes Barbosa (PDA-DGP-IFRO, campus Cacoal) e Elizângela Ataíde de Souza (SEDUC, IEE Carmela Dutra, Porto Velho), entre novembro de 2022 até maio de 2026.

² Doutor em Ciências da Linguagem (Letras) pelo Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Cacoal, Rondônia, Brasil. E-mail: grupo.pda.ifro@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X>

³ Doutor em Linguística (Letras) pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Alfenas, Minas Gerais, Brasil. E-mail: celso.ferrarezi@unifal-mg.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9221-0432>

⁴ Doutora em Linguística (Letras) pelo Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Cacoal, Rondônia, Brasil. E-mail: ingrid.leticia@ifro.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9221-0432>

⁵ Especialista em Mídias na Educação pelo Governo do Estado de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, Brasil. E-mail: elizaataide5.0@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5488-7108>

Palavras-chave: Diversidade Linguística. Fonologia. Variação. Ensino. Prática Social.

ABSTRACT

This text addresses Portuguese as a social practice, highlighting the relevance of linguistic variation and phonology in teaching, especially in basic education. It argues that language should not be reduced to a homogeneous standard but understood as a dynamic system permeated by regional, social, age, and gender differences. Valuing linguistic variability counters prejudice and the reproduction of inequalities by promoting an inclusive and critical approach to language teaching. The integration of phonology, variation, and discursive practices strengthens the understanding that language is constituted through the social action of speakers, pointing to historical and social contexts. Furthermore, the text reinforces the importance of a pedagogy that engages with everyday reality and recognizes diverse texts, discourses, and literacies, while including contemporary multimodal practices as a basic principle. This perspective requires the teacher to act as a mediator and promote critical, civic, and democratic education - one capable of forming autonomous subjects in the use and analysis of linguistic knowledge. Thus, the pedagogical approach must value linguistic diversity regarding the role of language in identity construction and social participation.

Keywords: Linguistic Diversity. Phonology. Variation. Teaching. Social Practice.

RESUMEN

El texto aborda la lengua portuguesa como práctica social, destacando la relevancia de la variación lingüística y de la fonología en la enseñanza, sobre todo en la educación básica. Se resalta que la lengua no debe reducirse a un estándar homogéneo, sino comprenderse como un sistema dinámico permeado por diferencias regionales, sociales, etarias y de género. La valoración de la variabilidad lingüística combate prejuicios y la reproducción de desigualdades al promover un enfoque inclusivo y crítico de la enseñanza de la lengua. La integración entre fonología, variación y prácticas discursivas fortalece la comprensión de que la lengua se constituye en la acción social de los hablantes, señalando contextos históricos y sociales. Además, el texto refuerza la importancia de una pedagogía que dialogue con la realidad cotidiana y reconozca, al mismo tiempo, textos, discursos y alfabetismos diversos, e incluye como principio básico las prácticas multimodales contemporáneas. Esta perspectiva exige que el profesor actúe como mediador y promueva una educación crítica, ciudadana y democrática, capaz de formar sujetos autónomos en el uso y análisis de los conocimientos lingüísticos. Así, el enfoque pedagógico debe valorar la diversidad lingüística en cuanto al papel de la lengua en la construcción de identidades y en la participación social.

Palabras clave: Diversidad Lingüística. Fonología. Variación. Enseñanza. Práctica Social.



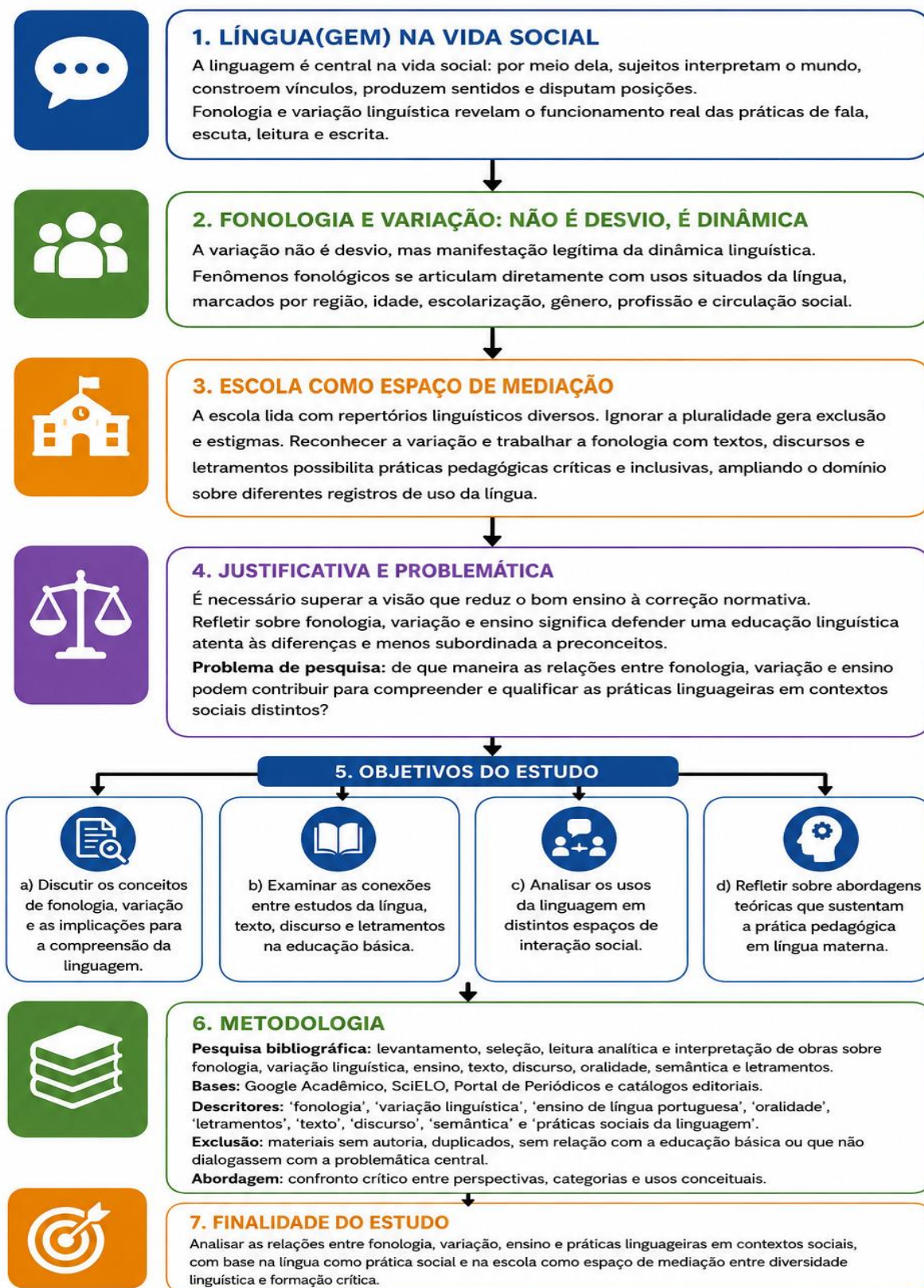
Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A linguagem ocupa lugar central na constituição da vida social, pois é por meio dela que sujeitos interpretam o mundo, estabelecem vínculos, produzem sentidos e disputam posições nos diferentes espaços em que circulam. Dentro desse quadro, a fonologia e a variação linguística deixam de ser apenas conteúdos descritivos da língua e passam a integrar o campo amplo de reflexão sobre o funcionamento real das práticas de fala, escuta, leitura e escrita. Quando a escola reduz a língua ao padrão abstrato e homogêneo, distancia-se das formas concretas de uso que marcam a experiência social dos falantes; quando se reconhece a heterogeneidade constitutiva do português brasileiro, amplia a possibilidade do ensino sensível às diferenças e comprometido com a formação crítica. Nessa direção, Labov (2008); Bagno (2007) ajudam a compreender que a variação não representa desvio, mas manifestação legítima da dinâmica linguística, enquanto Cagliari (2009); Bisol (2005) mostram que os fenômenos fonológicos se articulam diretamente com usos situados da língua.

Vejamos a seguir:

Figura 1 – Das bases introdutórias.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir da ferramenta ChatGPT Image. Disponível em: <
<https://chatgpt.com/c/6a15ffe4-1f64-83e9-8845-088142888e62>>
Acesso em: 26 mai. 2026.

Sendo assim, nessa abordagem especificada acima, no campo dos estudos da linguagem, a fonologia ganha relevo porque permite observar como os sons da língua se organizam sistematicamente e como essa organização participa da construção de sentidos, identidades e pertencimentos. Não se trata apenas de descrever fonemas, sílabas ou padrões prosódicos, mas de compreender como esses elementos aparecem na vida concreta dos falantes, atravessados por região, faixa etária, escolarização, gênero, profissão e circulação social. Essa perspectiva aproxima a análise fonológica da sociolinguística e também dos estudos discursivos, já que o modo como alguém fala nunca é neutro no interior das relações sociais. Nessa leitura, Bortoni-Ricardo (2004); Mollica (2010) contribuem para mostrar que a variação linguística acompanha os deslocamentos dos sujeitos entre diferentes comunidades de prática, enquanto Bakhtin (2016); Marcuschi (2008) permitem perceber que toda produção verbal nasce em contexto, dialoga com outros dizeres e se realiza em gêneros socialmente marcados.

No âmbito educacional, essa discussão torna-se relevante porque a escola atua como espaço de mediação entre repertórios linguísticos diversos e formas institucionalizadas de uso da língua. A educação básica lida diariamente com estudantes que chegam à sala de aula que trazem experiências distintas de oralidade, escuta, leitura e escrita. Ignorar essa pluralidade gera exclusão simbólica, reforça estigmas e transforma diferenças linguísticas em supostos *déficits*. Em contrapartida, reconhecer a variação e trabalhar a fonologia de modo articulado aos textos, discursos e letramentos, abre caminho para práticas pedagógicas consistentes, nas quais o aluno compreende o funcionamento da língua em uso e amplia o domínio sobre diferentes registros. Nessa perspectiva, Antunes (2003); Soares (2020) defendem o ensino de língua vinculado às práticas sociais; enquanto Rojo (2009); Brasil (2018) sustentam que a formação linguística escolar precisa dialogar com múltiplos modos de interação e produção de sentidos.

A justificativa desse artigo, reside na necessidade de enfrentar leituras simplificadoras que associam o bom ensino de língua portuguesa à mera correção normativa, como se falar, ler e escrever fossem operações desvinculadas da vida social. Essa visão fragiliza o trabalho com a diversidade linguística, empobrece o estudo dos usos reais da linguagem e compromete a atuação docente diante de práticas sociais cada vez múltiplas, multimodais e marcadas por disputas de sentido. A reflexão sobre fonologia, variação e ensino, em diálogo com texto, discurso e letramentos, significa a defesa da educação linguística mais atenta às diferenças e menos subordinada a preconceitos historicamente cristalizados. Diante disso, coloca-se a seguinte problemática: de que maneira as relações entre fonologia, variação e ensino podem contribuir

para compreender e qualificar as práticas languageiras em contextos sociais distintos?

Nesse contexto, o presente texto, consiste em analisar as relações entre fonologia, variação, ensino e as práticas languageiras em contextos sociais. Assim, apontamos: a) discutir os conceitos de fonologia, variação e as implicações para a compreensão da linguagem; b) examinar as conexões entre estudos da língua, texto, discurso e letramentos na educação básica; c) analisar os usos da linguagem em distintos espaços de interação social; e, d) refletir sobre abordagens teóricas que sustentam a prática pedagógica em língua materna. Esse percurso apoia-se em autores que tratam a língua como prática social e a escola como espaço de mediação entre diversidade linguística e formação crítica, como Koch (2003); Marcuschi (2008); Bagno (2007); Ferrarezi Júnior (2019).

Metodologicamente, o trabalho desenvolve-se por meio de pesquisa bibliográfica, entendida como procedimento de investigação construído a partir do levantamento, seleção, leitura analítica e interpretação de obras relevantes para o problema estudado. O *corpus* teórico foi delimitado com base em livros, documentos oficiais e produções acadêmicas relacionadas a fonologia, variação linguística, ensino de língua portuguesa, texto, discurso, leitura, oralidade, semântica e letramentos, localizados em bases como *Google Acadêmico*, *SciELO*, *Portal de Periódicos* e catálogos editoriais. Como descritores de inclusão, adotaram-se os termos ‘fonologia’, ‘variação linguística’, ‘ensino de língua portuguesa’, ‘oralidade’, ‘letramentos’, ‘texto’, ‘discurso’, ‘semântica’ e ‘práticas sociais da linguagem’. Como critérios de exclusão, deixaram-se de lado materiais sem autoria identificada, textos duplicados, publicações sem relação direta com a educação básica e trabalhos cuja abordagem não dialogava com a problemática central. O percurso analítico tomou como referência a compreensão de que a pesquisa bibliográfica não se limita ao acúmulo de fontes, mas exige confronto crítico entre perspectivas, categorias e usos conceituais, como defendem Gil (2002); Ferrarezi Júnior (2018).

FONOLOGIA E VARIAÇÃO

A fonologia constitui campo fundamental para a compreensão da língua, porque permite observar como os sons se organizam em sistemas e como essa organização participa das práticas efetivas de comunicação. Em vez de ser tratada como conjunto isolado de nomenclaturas técnicas, pode ser entendida como a dimensão do funcionamento linguístico que atravessa a fala cotidiana, a escrita, os processos de alfabetização e a percepção das diferenças entre modos de dizer. Quando

se examinam fenômenos como redução vocálica, nasalização, apagamento de segmentos, monotongação ou alternâncias prosódicas, percebe-se que a materialidade sonora da língua não é fixa nem uniforme. Essa constatação aproxima a fonologia da variação linguística, pois mostra que o uso real da língua é marcado por regularidades dinâmicas, ligadas a fatores sociais e contextuais. Nesse ponto, Cagliari (2009); Bisol (2005) ajudam a compreender a estrutura sonora do português brasileiro, enquanto Labov (2008); Mollica (2010) situam a variação como parte constitutiva do sistema.

A variação linguística, nesse sentido, não representa falha nem instabilidade desordenada, pois expressa o modo como as comunidades de fala constroem e atualizam formas de dizer em condições históricas específicas. O português brasileiro, na ampla extensão territorial e social, revela marcas fonológicas que distinguem regiões, grupos e situações de interação, sem que isso autorize classificações simplistas entre usos ‘certos’ e ‘errados’. A escola, contudo, trabalha a oralidade como etapa inferior e a norma culta como única referência legítima, apagando-se o fato de que todo falante domina regras próprias da variedade. Conforme demonstra Labov (2008), a heterogeneidade segue padrões observáveis; Bagno (2007) critica a naturalização do preconceito linguístico; e Bortoni-Ricardo (2004) mostra que a circulação entre diferentes espaços sociais implica deslocamentos nos usos da língua, não carências cognitivas ou culturais.

Assim, observamos que:

Figura 2 – Dos processos instituídos na língua(gem).



Fonte: Elaborado pelos autores a partir da ferramenta ChatGPT Image.
Disponível em: < <https://chatgpt.com/c/6a15ffe4-1f64-83e9-8845-088142888e62> >
Acesso em: 26 mai. 2026.

Quando a fonologia é articulada à variação, o estudo da língua ganha densidade porque deixa de tratar a pronúncia como simples detalhe da oralidade e passa a vê-la como índice de pertencimento, memória social e inserção histórica. A forma como o falante realiza determinados segmentos sonoros, acentos ou ritmos, pode sinalizar a trajetória social, origem geográfica e até as expectativas que recaem sobre ele em contextos institucionais. Isso faz com que a dimensão fonológica não seja neutra: participa de julgamentos sociais, processos de exclusão e estratégias de adequação discursiva. Nesse quadro, os estudos fonológicos ajudam a desmontar a ideia de que existe a única realização legítima da língua, enquanto a sociolinguística evidencia que certas formas são valorizadas ou estigmatizadas por razões sociais, não linguísticas. Nessa direção, Bisol; Brescancini (2002); Bortoni-Ricardo (2004) contribuem para o entendimento das relações entre estrutura sonora e uso social, ao passo que Bagno (2007); Faraco (2008) mostram o peso ideológico atribuído às variedades.

Essas reflexões repercutem diretamente nos estudos da língua, texto e discurso. Não se compreende plenamente o texto sem considerar as vozes sociais que nele circulam, os efeitos de sentido ligados ao registro e os modos de dizer que marcam sujeitos e situações. Em gêneros

discursivos, a presença de traços de oralidade, escolhas fonético-fonológicas representadas graficamente, ritmos sintáticos e marcas de entonação, participa da produção de sentido. Em discursos literários, midiáticos, escolares ou digitais, a representação de falas regionalizadas, populares ou formais não é apenas efeito estilístico: também produz posicionamentos, aproxima ou distancia interlocutores, constrói credibilidade ou caricatura. Sendo assim, Bakhtin (2016); Marcuschi (2008) ajudam a perceber que os gêneros carregam modos socialmente estabilizados de dizer, enquanto Koch (2003); Antunes (2003) lembram que a textualidade se realiza em situações concretas, nas quais a materialidade linguística nunca está dissociada das condições de produção.

No campo dos letramentos, a relação entre fonologia e variação torna-se decisiva. A aprendizagem da escrita não ocorre em vazio sonoro, mas em constante relação com os repertórios orais do estudante. Ocorrências vistas pela escola como ‘erro’, decorrem da tentativa de representar graficamente formas fonológicas legítimas em determinadas variedades. Quando o aluno escreve apoiado na experiência de fala, o que se manifesta não é ausência de conhecimento, mas o processo de transposição entre sistemas, mediado por regularidades fonológicas e por convenções ortográficas. Essa compreensão muda a postura docente: em lugar de punição ou ridicularização, cabe análise, escuta e intervenção pedagógica qualificada. Conforme evidenciam Cagliari (2009); Bortoni-Ricardo (2004), essa relação entre oralidade e escrita, Soares (2020); Ferrarezi Júnior; Carvalho (2015) mostram que, o trabalho com a língua escrita precisa levar em conta as práticas reais de linguagem e os saberes linguísticos que o aluno já mobiliza.

Esse deslocamento é importante porque a formação linguística escolar não pode ser organizada com base na negação da fala do estudante. Ao contrário, o ensino de língua materna ganha consistência quando parte das variedades vividas pelos alunos e as coloca em diálogo com registros monitorados, sem hierarquizações estigmatizantes. Isso exige que a fonologia seja ensinada de forma funcional, vinculada aos usos concretos da língua e às diferenças que circulam na sociedade. O estudo de sílaba, tonicidade, encontros vocálicos, processos de assimilação ou redução sonora, faz sentido quando o estudante compreende porque determinadas formas aparecem na comunidade, em textos literários, canções, redes sociais e situações formais. Dessa maneira, Labov (2008); Mollica (2010) oferecem base para entender a regularidade da variação, enquanto Antunes (2003); Brasil (2018) sustentam o ensino orientado pelas práticas sociais da linguagem.

Há, ainda, como ponto decisivo: a relação entre fonologia e variação contribui para enfrentar o preconceito linguístico dentro e fora da escola. A desqualificação de certas pronúncias ou modos de falar costuma ser apresentada como defesa da ‘boa língua’, quando na verdade expressa rejeição a grupos sociais historicamente marginalizados. A valorização de apenas uma realização fonológica como modelo de legitimidade, reforça distinções sociais e transforma a escola em espaço de reprodução simbólica da desigualdade. O ensino comprometido com a justiça linguística, precisa mostrar que a norma padrão tem o lugar institucional, mas não esgota a riqueza do idioma nem invalida outras formas de uso. Por conseguinte, Bagno (2007); Faraco (2008) denunciam o caráter ideológico dessas hierarquizações, enquanto Bortoni-Ricardo (2004); Rojo (2009) indicam caminhos pedagógicos inclusivos, nos quais a diversidade linguística é objeto de reflexão crítica e não motivo de silenciamento.

Nesse horizonte, a articulação entre fonologia e variação revela que, a língua não é bloco homogêneo, mas prática viva, marcada por diferenças, conflitos e possibilidades de negociação. Para os estudos da linguagem, isso significa deslocar o foco da descrição abstrata para a compreensão situada dos usos linguísticos. Para a escola, significa reconhecer que ensinar língua portuguesa envolve trabalhar com repertórios múltiplos, interpretar sentidos em circulação e formar sujeitos capazes de transitar entre diferentes contextos de interação. A fonologia, quando pensada junto à variação, ajuda a compreender o som como forma social; a variação, por sua vez, impede que a análise sonora se torne mecânica ou descolada da vida. É nesse encontro que a educação linguística se fortalece, pois passa a tratar a língua como experiência social compartilhada, historicamente construída e pedagogicamente mediável, como indicam Marcuschi (2008); Soares (2020); Ferrarezi Júnior (2019); Brasil (2018).

ESTUDOS DA LÍNGUA, DO TEXTO, DO DISCURSO E DOS LETRAMENTOS

Pensar os estudos da língua, texto, discurso e letramentos na educação básica, exige reconhecer que a linguagem não se limita ao conjunto de regras abstratas, nem se reduz ao treino mecânico da leitura e da escrita. A língua circula em práticas concretas, organizadas por intenções, interlocutores, contextos e relações sociais, o que torna insuficiente qualquer proposta de ensino centrada apenas na classificação gramatical ou na correção formal. Quando a escola trabalha com textos reais, situações de uso e diferentes formas de interação, aproxima o estudante da dimensão viva da linguagem e amplia a capacidade de compreender como os sentidos são

produzidos socialmente. Nessa direção, Bakhtin (2016); Marcuschi (2008) permitem compreender que, todo enunciado nasce na situação histórica e dialoga com outros dizeres, enquanto Koch (2003); Antunes (2003) mostram que o texto só se realiza plenamente quando se considera sua inserção nas práticas comunicativas.

Essa compreensão repercute diretamente na formação escolar, porque o ensino de língua portuguesa precisa partir do entendimento de que ler, escrever, falar e escutar são ações sociais, não exercícios isolados. A criança e o jovem chegam à escola inseridos em redes de linguagem, bem como interpreta falas, participa de conversas, convive com narrativas, anúncios, músicas, vídeos, mensagens digitais e diferentes gêneros que organizam a vida cotidiana. O papel da escola, portanto, não é apagar esse repertório, mas ampliá-lo, qualificá-lo e colocá-lo em diálogo com práticas de linguagem que favoreçam participação crítica e consciente. Sob esse viés, Soares (2020); Rojo (2009) ajudam a perceber que os letramentos se constituem em situações sociais diversas, enquanto Ferrarezi Júnior; Carvalho (2015); Ferrarezi Júnior; Carvalho (2017) aproximam essa discussão das exigências concretas da educação básica, especialmente quando tratam da leitura e da produção de textos como experiências formativas.

Nessa perspectiva, a BNCC assume que o componente Língua Portuguesa precisa ser organizado a partir das práticas de linguagem e dos modos de participação dos estudantes nos diferentes campos sociais. O documento oficial deixa claro ao afirmar que:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos (Brasil, 2018, p. 68-69).

A relevância dessa mudança, está no fato de que o estudante não aprende a língua apenas para responder questões escolares, mas para posicionar-se no mundo, interpretar discursos, argumentar, produzir sentidos e atuar em contextos variados. Isso faz com que os estudos do texto e do discurso assumam papel central: não basta ensinar a identificar classes de palavras ou partes do texto, é preciso compreender quem fala, para quem fala, em que circunstância, com qual finalidade e com quais efeitos. Em conformidade, Bakhtin (2016); Marcuschi (2008) ajudam a consolidar essa leitura, enquanto Antunes (2003); Brasil (2018) reforçam que o trabalho com a linguagem deve se orientar pelas práticas reais de uso.

Quando se fala em estudos da língua, não se trata de abandonar a análise linguística, mas

de reposicioná-la. A gramática, a semântica, a coesão e a organização textual ganham sentido quando aparecem vinculadas ao funcionamento dos gêneros e à construção de sentidos em situações concretas. O estudo das escolhas lexicais, dos mecanismos de referenciação, das marcas de progressão temática e dos efeitos argumentativos, torna-se produtivo quando o aluno percebe para que servem esses recursos em textos que de fato circulam socialmente. Nesse sentido, Koch (2003) demonstra que, a coesão e a coerência não podem ser tratadas como elementos descolados da interação, enquanto Ferrarezi Júnior (2019) chama atenção para a importância da semântica na compreensão das relações entre língua, contexto e produção de sentido. Com isso, a análise linguística deixa de ser fim em si e passa a funcionar como instrumento de leitura crítica e de escrita consciente.

No caso dos estudos do discurso, a contribuição é ampla, pois demonstram que nenhum texto é inocente ou neutro. Todo dizer carrega marcas de posição, valores, silenciamentos e escolhas que refletem relações sociais concretas. O texto jornalístico, a propaganda, a postagem em rede social, o relato oral ou o texto literário, não apenas informam ou comunicam; constroem visões de mundo, legitimam perspectivas, disputam sentidos e enquadram a realidade. Trabalhar o discurso na escola, então, significa ensinar o estudante a reconhecer essas marcas, a perceber vozes em conflito, a identificar estratégias de convencimento e a responder criticamente ao que lê e escuta. Assim, Bakhtin (2016); Rojo (2009) sustentam essa abordagem ao destacar a natureza social e ideológica da linguagem, enquanto Marcuschi (2008); Soares (2020) ajudam a situar os gêneros e os letramentos como formas concretas de inserção discursiva.

No mesmo movimento, o ensino da leitura não pode ser entendido como mera decifração. A leitura envolve inferência, seleção de pistas, articulação entre dito e não dito, reconhecimento de intenções, observação de implícitos e ativação de conhecimentos socioculturais. Ler bem supõe compreender o texto e, ao mesmo tempo, perceber o contexto que o atravessa. Além disso, Ferrarezi Júnior; Carvalho (2015) reforçam que, a formação do leitor na educação básica requer trabalho sistemático, mediação qualificada e contato com gêneros variados; Já Koch (2003); Marcuschi (2008), por sua vez, mostram que a compreensão textual depende de processos interativos complexos, e não apenas da soma de informações explícitas. Nessa lógica, formar leitores significa também formar sujeitos capazes de interpretar o mundo com maior autonomia.

A BNCC explicita essa amplitude do trabalho com a leitura ao registrar que:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua

interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes (Brasil, 2018, p. 72).

A força pedagógica desse trecho, está em mostrar que a leitura escolar precisa ser plural, situada e funcional. Não se lê apenas para responder perguntas ao final do texto, mas também para apreciar, investigar, posicionar-se, resolver problemas e participar de debates públicos. Esse entendimento amplia o horizonte da educação linguística, pois conecta a leitura à cidadania e à atuação social do estudante. Nessa direção, Soares (2020); Rojo (2009) dialogam com a concepção, ao defenderem que os letramentos se produzem em múltiplos espaços e práticas, enquanto Brasil (2018) reforça que a escola deve preparar o aluno para interagir com textos escritos, orais e multissemióticos que organizam a vida contemporânea.

A noção de letramentos, aliás, é decisiva para compreender as mudanças ocorridas nas formas de interação social. A escola não pode pensar a formação linguística apenas a partir da cultura impressa tradicional, porque os estudantes convivem diariamente com textos híbridos, imagens, vídeos, áudios, hiperligações, postagens, comentários, memes e interfaces digitais que também exigem leitura crítica e produção de sentido. Isso não significa substituir a escrita alfabética por modismos tecnológicos, mas reconhecer que a circulação contemporânea da linguagem tornou-se complexa. Dito isto, Rojo (2012); Soares (2020) mostram que os multiletramentos respondem à diversidade cultural e semiótica do presente, enquanto Brasil (2018) incorpora essa exigência ao currículo ao destacar a presença de textos multissemióticos e multimidiáticos nas práticas contemporâneas de linguagem.

A oralidade também precisa ser recuperada como eixo legítimo de ensino, e não como habilidade secundária. Falar em público, argumentar, escutar com atenção, organizar exposições orais, participar de debates, narrar experiências e adequar a fala às situações comunicativas são competências que estruturam a vida social e acadêmica. Conforme defendem Ferrarezi Júnior; Carvalho (2018), a oralidade deve ser ensinada de modo planejado, com objetivos claros e reconhecimento da complexidade, enquanto Bakhtin (2016); Marcuschi (2008) ajudam a perceber que os gêneros orais possuem formas de organização próprias, socialmente construídas. Quando a escola valoriza a oralidade, não apenas qualifica a expressão do estudante, mas também reconhece que a linguagem se realiza em múltiplas materialidades e diferentes formas de interação.

Escrever não é preencher linhas nem reproduzir modelos rígidos; é construir sentidos para

interlocutores reais ou supostos, levando-se em conta gênero, finalidade, suporte, contexto e efeitos de leitura. A produção de textos na educação básica requer planejamento, revisão, reescrita e domínio progressivo de recursos linguísticos e discursivos, sem transformar a escrita em atividade punitiva ou artificial. Dessa maneira, Ferrarezi Júnior; Carvalho (2017) insistem nesse ponto, ao propor abordagem concreta e didática da escrita escolar, enquanto Antunes (2003); Koch (2003) mostram que escrever bem depende da articulação entre textualidade, intencionalidade e situação comunicativa. Nessa perspectiva, a escrita escolar deixa de ser ritual vazio e passa a assumir função formativa ampla.

Os estudos da língua, texto, discurso e letramentos, mostram que a educação linguística só alcança profundidade quando considera a linguagem como prática social. Isso implica compreender a língua em uso, analisar textos em circulação, ler discursos de modo crítico e ampliar os letramentos necessários à participação em diferentes esferas da vida. A escola que assume esse compromisso forma leitores, produtores de texto e interlocutores conscientes, capazes de interpretar o mundo e intervir com autonomia. Em consonância, Bakhtin (2016); Marcuschi (2008); Soares (2020); Brasil (2018) convergem nesse ponto: ensinar língua portuguesa é formar sujeitos para a vida social pela linguagem.

USOS DA LINGUAGEM EM CONTEXTOS DISTINTOS DE INTERAÇÃO SOCIAL

Os usos da linguagem em contextos distintos de interação social revelam, com bastante clareza, que a língua não funciona como bloco uniforme e estático, visto que, se ajusta aos espaços em que circula, interlocutores envolvidos, objetivos da comunicação e às marcas sociais dos falantes. Na conversa familiar, entrevista de emprego, audiência judicial, sala de aula ou em troca de mensagens por aplicativo, os sujeitos mobilizam recursos diferentes para produzir sentido, negociar posições e construir pertencimento. Isso significa que falar de linguagem é falar também de identidade, poder, reconhecimento e exclusão. Nesse plano, Labov (2008); Mollica (2010) ajudam a compreender que a variação é constitutiva das línguas naturais, enquanto Bortoni-Ricardo (2004) mostra que os falantes transitam entre estilos e registros conforme as exigências da situação comunicativa.

Cada contexto social impõe expectativas sobre o que pode ser dito, como deve ser dito e quais formas são valorizadas ou rejeitadas. Por essa razão, as escolhas linguísticas carregam sentidos sociais que ultrapassam a dimensão estritamente estrutural. Certos modos de falar

passam a ser associados à escolarização, prestígio, autoridade ou competência, enquanto outros são injustamente ligados à ignorância, desleixo ou incapacidade. O problema, nesse caso, não está na língua em si, mas no valor social atribuído a determinadas variedades. Outrossim, Bagno (2007); Faraco (2008) contribuem para desmontar esse mecanismo, ao mostrar que, o preconceito linguístico se apoia mais em hierarquias sociais do que em critérios científicos, ao passo que Labov (2008) sustenta que a heterogeneidade segue padrões sistemáticos e observáveis.

Quando a linguagem é observada nos diferentes espaços da vida social, percebe-se que participa ativamente da construção das identidades. O modo de falar pode indicar origem regional, faixa etária, vínculos comunitários, experiências de escolarização, inserção profissional e repertórios culturais. Isso não quer dizer que a língua determine completamente o sujeito, mas mostra que funciona como um dos lugares em que a identidade se manifesta e se negocia. Em contextos formais, falantes monitoram intensamente a fala para se aproximar de formas reconhecidas como legítimas; em espaços de intimidade ou pertencimento grupal, tendem a recorrer a marcas que reforçam laços de proximidade. É válido observar que, Bortoni-Ricardo (2004); Mollica (2010) explicam esse trânsito entre variedades e estilos, enquanto Cagliari (2009) ajuda a perceber que a dimensão sonora da língua também participa da construção dessas diferenças.

A escola recebe estudantes oriundos de contextos socioculturais diversos, cada qual com formas próprias de falar, interpretar e interagir. No entanto, por muito tempo, a instituição escolar tratou a pluralidade linguística como problema a ser corrigido, e não como dado concreto da experiência social. Ao fazer isso, converteu diferenças em supostos defeitos e reforçou a ideia de que apenas uma variedade mereceria reconhecimento. Esse movimento produz silenciamento, insegurança e afastamento simbólico, sobretudo quando o aluno percebe que a forma de falar é alvo de censura, ironia ou desprezo. Consequentemente, Bagno (2007); Faraco (2008) criticam essa tradição excludente, enquanto Bortoni-Ricardo (2004) defende a pedagogia capaz de compreender o aluno como falante legítimo da variedade histórica e socialmente situada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, reforçam essa necessidade da escola comprometida com a valorização das diferenças e com o enfrentamento de mecanismos excludentes. O documento afirma:

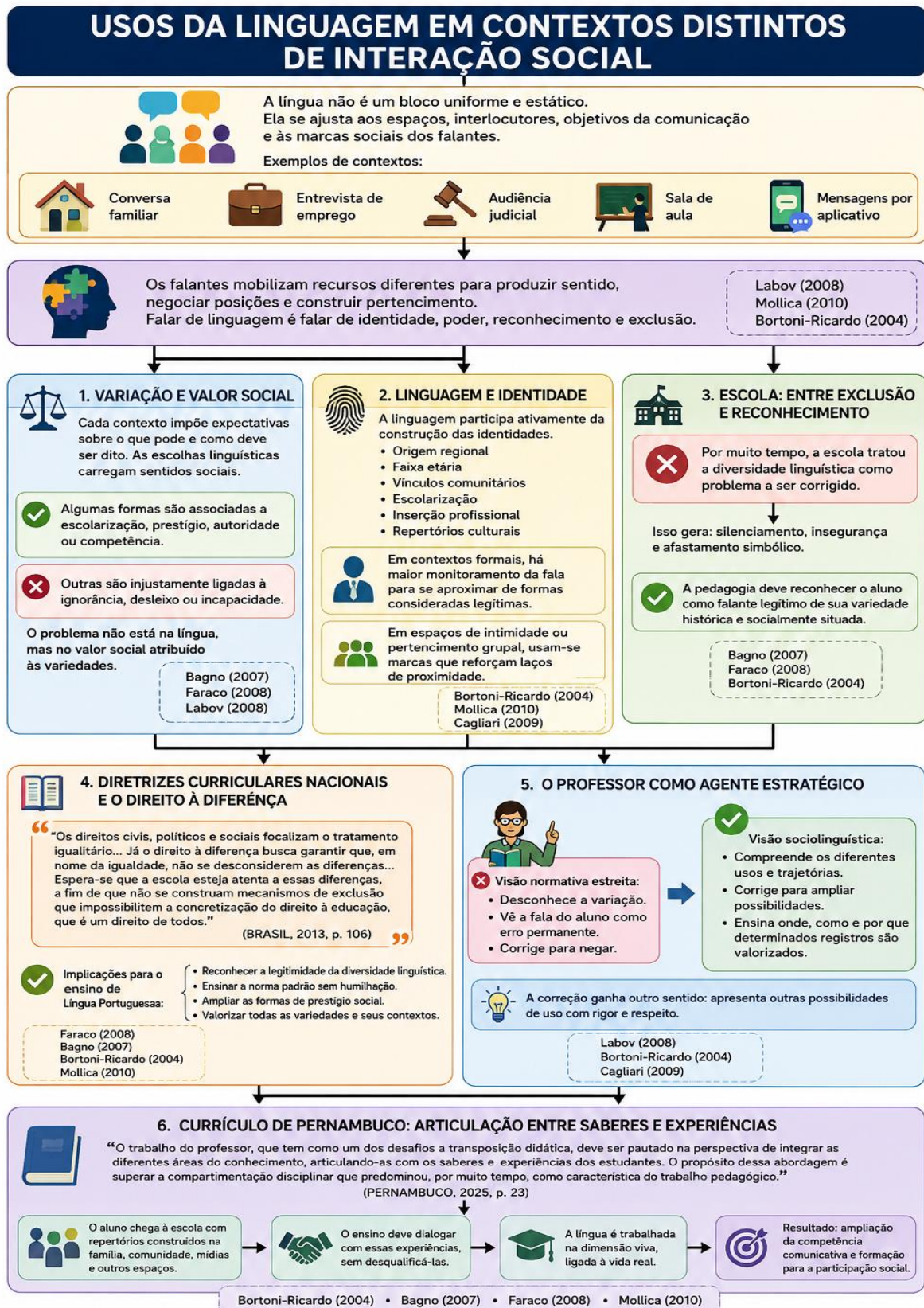
Os direitos civis, políticos e sociais focalizam, pois, direta ou indiretamente, o tratamento igualitário, e estão em consonância com a temática da igualdade social. Já o direito à diferença busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais, de cor/raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras. Em

decorrência, espera-se que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos (Brasil, 2013, p. 106).

Esse trecho tem implicação direta para o ensino de língua portuguesa, porque a linguagem é um dos espaços em que as diferenças se tornam socialmente visíveis. Quando a escola reconhece o direito à diferença, precisa reconhecer também a legitimidade da diversidade linguística que atravessa a sala de aula. Isso não elimina a importância do ensino da norma padrão, mas impede que seja transformada em instrumento de humilhação ou critério para medir valor humano. O que se exige é a prática pedagógica capaz de ensinar formas de prestígio social sem apagar a dignidade das demais variedades. Nesse ponto, Faraco (2008); Bagno (2007) defendem a educação linguística menos punitiva, enquanto Bortoni-Ricardo (2004); Mollica (2010) insistem na necessidade de compreender a relação entre língua, mobilidade social e contextos de uso.

O professor, nesse cenário, ocupa posição estratégica, visto que, a formação precisa ultrapassar a visão normativa estreita e incorporar a compreensão ampla da linguagem como prática social variável. O docente que desconhece a sociolinguística ou os processos de variação, tende a interpretar a fala do aluno como sinal de erro permanente. Em contrapartida, quando o educador entende que diferentes usos correspondem a diferentes situações e trajetórias, se torna apto a intervir com rigor e respeito. Isso muda o sentido da correção: em vez de negar a fala do estudante, passa-se a apresentar outras possibilidades de uso, explicitando-se onde, como e por que determinados registros ganham circulação institucional. Sendo assim, Labov (2008); Bortoni-Ricardo (2004) sustentam esse deslocamento, enquanto Cagliari (2009) mostra que os aspectos fonológicos estigmatizados, devem ser lidos à luz do funcionamento real da língua. Vejamos como funciona a seguir:

Figura 3 – Da teoria à prática social



Fonte: Elaborado pelos autores a partir da ferramenta ChatGPT Image.
Disponível em: <<https://chatgpt.com/c/6a1719af-cb48-83e9-bcf1-27b372aac2f7>>
Acesso em: 27 mai. 2026.

Para tanto, no currículo de Pernambuco, essa preocupação com a articulação entre saber escolar, experiência do aluno e prática docente aparece de forma expressa. O documento registra que:

Essa tônica é apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº. 7/2010) quando enfatiza que o trabalho do professor, que tem como um dos desafios a transposição didática, deve ser pautado na perspectiva de integrar as diferentes áreas do conhecimento, articulando-as com os saberes e experiências dos estudantes. O propósito dessa abordagem é superar a compartimentação disciplinar que predominou, por muito tempo, como característica do trabalho pedagógico (Pernambuco, 2025, p. 23).

Essa formulação é fundamental, pois afasta a ideia de ensino linguístico descolado da vida concreta do estudante. Ao articular saberes escolares e experiências sociais, o professor passa a trabalhar a língua na dimensão viva, reconhecendo-se que, o aluno chega à escola com repertórios comunicativos formados em família, na comunidade, nas mídias e em outros espaços de convivência. A prática pedagógica, então, não deve partir da desqualificação desses repertórios, mas do diálogo entre as formas valorizadas em contextos acadêmicos, institucionais e profissionais. Sob esse ponto de vista, Bortoni-Ricardo (2004); Bagno (2007) convergem, enquanto Faraco (2008); Mollica (2010) ajudam a sustentar a ideia de que a ampliação da competência comunicativa depende do reconhecimento da diversidade de usos.

Por isso a formação do professor de língua materna precisa incluir reflexão sobre identidade social e linguagem. Não basta dominar conteúdos gramaticais ou técnicas de correção textual. É necessário compreender que as escolhas linguísticas estão atravessadas por história social, desigualdade, circulação cultural e processos de legitimação. O professor que ignora esse quadro, corre o risco de transformar a aula de língua em espaço de vigilância normativa. Já aquele que se apropria criticamente dessas discussões, pode favorecer o ensino consistente, em que o estudante aprende a adequar a linguagem a diferentes situações sem internalizar vergonha da origem linguística. Assim, Bagno (2007) critica justamente a naturalização do preconceito; enquanto Faraco (2008) alerta para o uso ideológico da norma; e, Labov (2008) oferece base científica para compreender a regularidade da variação.

Isso vale para a fala, a escrita e a leitura de situações comunicativas. O estudante precisa aprender a reconhecer quando o gênero pede formalidade, quando a interlocução admite maior espontaneidade, quando a clareza expositiva é prioritária e quando o efeito de proximidade pode ser estratégico. Essa aprendizagem não se faz pela repetição cega de modelos, mas pela análise

das condições de uso. Nesse processo, a variação deixa de ser obstáculo e passa a funcionar como recurso de consciência linguística. Dito isto, Cagliari (2009); Mollica (2010) ajudam a entender a passagem entre oralidade e escrita, enquanto Bortoni-Ricardo (2004); Faraco (2008) mostram que adequação não significa submissão acrítica, mas domínio ampliado das possibilidades expressivas da língua.

Os usos da linguagem em contextos distintos de interação social, mostram que ensinar língua portuguesa é mais do que exigir conformidade ao padrão. Trata-se de formar sujeitos capazes de compreender a diversidade linguística, reconhecer os efeitos sociais das escolhas de linguagem e atuar com consciência em diferentes situações comunicativas. A prática pedagógica comprometida com esse horizonte não abandona o ensino das variedades de prestígio, mas recusa o preconceito e a exclusão como método. Em lugar de silenciar a diferença, transforma-a em objeto de reflexão e em ponto de partida para ampliar repertórios. Nessa direção, Labov (2008); Bortoni-Ricardo (2004); Bagno (2007); Faraco (2008); Mollica (2010); Cagliari (2009) sustentam a visão de linguagem socialmente situada, pedagogicamente fecunda e eticamente justa.

ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE A LINGUAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A discussão de abordagens teóricas sobre a linguagem na prática pedagógica, exige partir da compreensão de que ensinar língua materna não corresponde apenas a transmitir regras, corrigir desvios ou treinar estruturas gramaticais. O ensino de português, quando assume a perspectiva consistente, volta-se para o uso social da linguagem, para a produção de sentidos e para a inserção dos estudantes em diferentes práticas de interação. Nesse cenário, duas orientações ganham destaque: a abordagem comunicativa e a abordagem crítica. A primeira enfatiza a língua em funcionamento, vinculada à interlocução, aos gêneros e às situações concretas de uso; a segunda amplia esse horizonte, ao chamar atenção para os valores, disputas, silenciamentos e relações de poder que atravessam o ato de linguagem. Quando essas duas direções dialogam, a prática pedagógica deixa de oscilar entre tecnicismo e espontaneísmo e passa a construir o ensino atento à vida real do estudante, às exigências da escolarização e à formação de sujeitos capazes de ler, falar e escrever com maior consciência. Logo, Ferrarezi Júnior (2019); Ferrarezi Júnior; Carvalho (2017); Brasil (2018) ajudam a sustentar essa compreensão de linguagem como prática social e formativa.

A abordagem comunicativa ganha força quando a escola reconhece que a língua se

aprende melhor em uso, em situações nas quais o aluno compreende por que fala, para quem escreve, com que objetivo lê e em que contexto um gênero circula. Isso desloca o foco do ensino baseado apenas em nomenclaturas para o trabalho que envolve interlocução, intencionalidade, adequação e circulação social dos textos. Nesse tipo de proposta, o estudante é levado a observar como a linguagem se organiza em situações concretas, como os sentidos se alteram conforme o contexto e como diferentes escolhas linguísticas produzem efeitos distintos. O professor, por sua vez, deixa de ocupar a função de corretor e passa a atuar como mediador de experiências de linguagem amplas, orientando-se processos de leitura, oralidade e escrita em função de objetivos comunicativos reais. Assim sendo, Ferrarezi Júnior; Carvalho (2018) reforçam essa direção, ao tratar a oralidade como conteúdo ensinável, e Ferrarezi Júnior; Carvalho (2017) mostram que, a produção textual na educação básica precisa ser compreendida como prática social e não como preenchimento mecânico de modelos escolares.

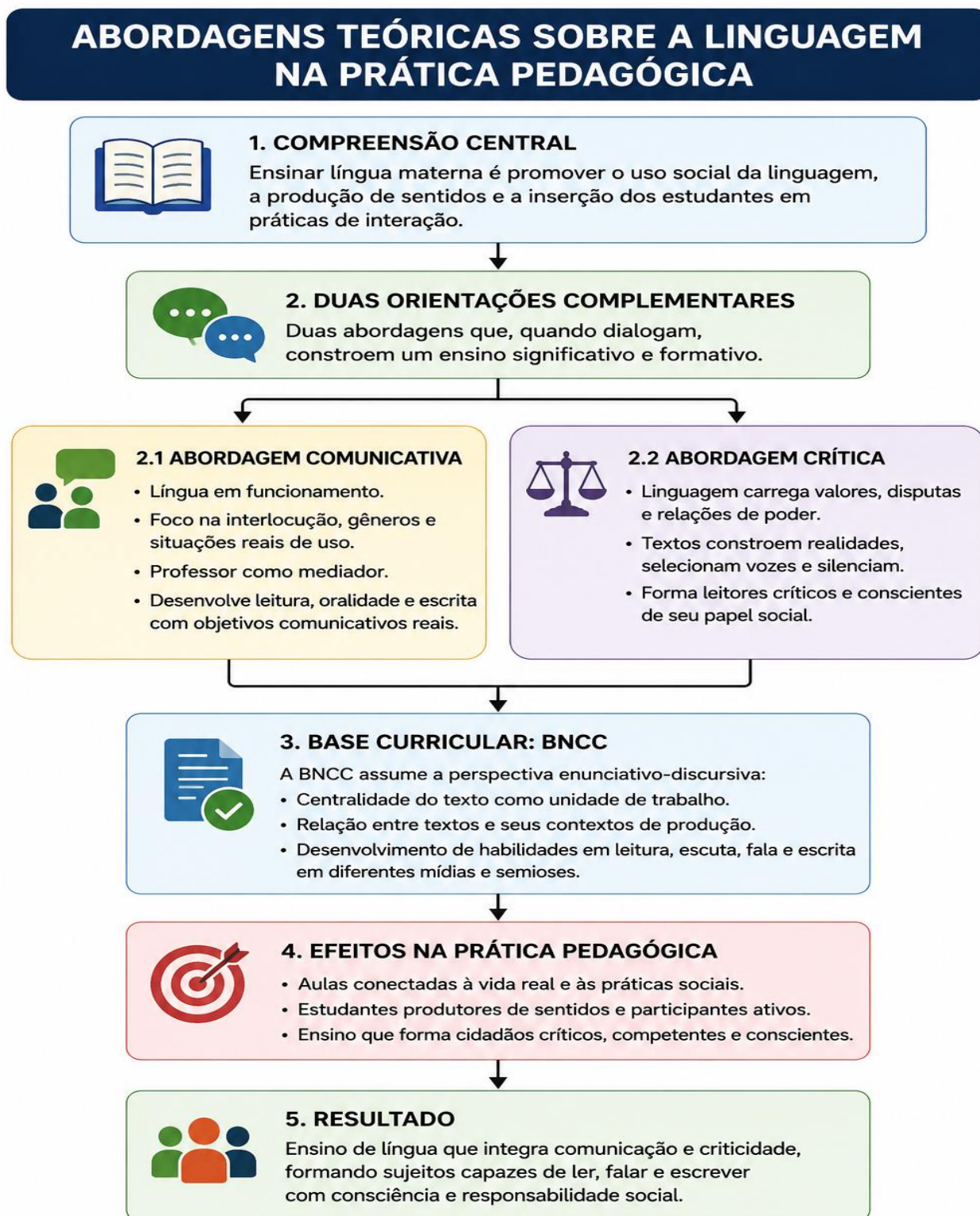
Esse modo de compreender o ensino, encontra respaldo direto na própria organização curricular da educação básica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) registra de forma explícita que:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é ‘uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história’ (Brasil, 1998, p. 20). Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67). (grifo dos autores)

Essa formulação evidencia que o ensino de língua portuguesa não pode se limitar à análise de frases soltas nem a exercícios descontextualizados. Quando o texto passa a ser entendido como unidade de trabalho, a prática pedagógica se reorienta para as condições reais de produção de sentido. O aluno precisa aprender a interpretar textos em circulação, a reconhecer os propósitos, a identificar interlocutores e a produzir enunciados adequados às diferentes esferas da vida social. Isso altera o próprio sentido da aula: em vez de treinar estruturas vazias, a escola passa a construir competências de uso, reflexão e participação. Com efeito, Ferrarezi Júnior (2019) contribui para essa discussão, ao mostrar que o sentido não nasce isolado da situação, enquanto Brasil (2018) organiza curricularmente o ensino de língua em torno de práticas de linguagem e de experiências concretas de interação.

A abordagem crítica, por sua vez, aprofunda essa discussão, ao lembrar que a linguagem carrega visões de mundo, interesses, disputas simbólicas e formas de legitimação social. Ensinar língua numa perspectiva crítica, significa mostrar que, os textos não apenas comunicam, mas constroem realidades, selecionam vozes, silenciam posições e influenciam modos de ver o mundo. O estudante que aprende a ler criticamente, passa a perceber que a notícia, propaganda, discurso político, postagem em rede social ou texto escolar, não são neutros. Há sempre escolhas lexicais, enquadramentos, hierarquias e efeitos de sentido em jogo. A prática pedagógica orientada por essa abordagem, exige que o professor trabalhe a linguagem também como espaço de cidadania, análise social e posicionamento ético. Nesse percurso, a competência comunicativa não se separa da capacidade de questionar, comparar, argumentar e responder criticamente ao que se lê e ao que se produz. Assim, Brasil (2018); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) reforçam essa articulação entre educação, formação humana e participação social. Assim, observamos que:

Figura 4 – Da língua(gem) à prática pedagógica.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir da ferramenta ChatGPT Image.
Disponível em: <<https://chatgpt.com/c/6a1719af-cb48-83e9-bcf1-27b372aac2f7>>
Acesso em: 27 mai. 2026.

Nesse sentido, a própria LDB oferece base importante para essa leitura ampla, ao definir que a educação não se restringe ao interior da escola, mas se constitui em múltiplos espaços de convivência humana e de formação.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996, art. 1º, §§ 1º e 2º).

Ainda que esse trecho legal não esteja em formato paginado no portal oficial, é decisivo para sustentar a abordagem crítica da linguagem. Se a educação escolar deve vincular-se à prática social, o ensino de língua materna não pode ignorar os contextos em que a linguagem circula, nem tratar os usos linguísticos como fenômenos neutros e descolados da vida coletiva. A aula de português precisa dialogar com as experiências do aluno, com os discursos presentes no cotidiano, com os conflitos sociais mediados pela palavra e com as exigências concretas de participação pública. A partir desse olhar, Ferrarezi Júnior; Carvalho (2018) contribuem para defenderem a oralidade como prática ensinável e socialmente situada, enquanto Ferrarezi Júnior; Carvalho (2017) mostram que a escrita escolar ganha sentido quando se relaciona a objetivos reais de interlocução.

Na prática pedagógica, a articulação entre abordagem comunicativa e crítica produz efeitos importantes. O primeiro é o reposicionamento do professor, que deixa de centrar a aula apenas na correção formal e passa a trabalhar com mediação, problematização e ampliação de repertórios linguísticos. O segundo é a valorização do estudante como sujeito de linguagem, portador de experiências, vozes e saberes que podem ser transformados em ponto de partida para o ensino. O terceiro é a compreensão de que a norma padrão tem função social e institucional relevante, mas não pode ser ensinada pela humilhação das demais formas de falar e escrever. Em vez de opor uso real e convenção escolar, o trabalho pedagógico consistente ensina o aluno a compreender diferenças de registro, reconhecer demandas de adequação e ampliar a competência de transitar entre contextos variados. Dessa forma, Ferrarezi Júnior (2019); Brasil (2018) ajudam a sustentar a ideia, ao mostrar que, o sentido depende do contexto, e que o currículo precisa garantir práticas de linguagem diversificadas na formação básica.

A abordagem comunicativa tende a valorizar a interação oral, os gêneros em circulação e as situações concretas de interlocução; a abordagem crítica, por sua vez, leva o estudante a

observar quem pode falar, quem é silenciado, quais vozes ganham prestígio e quais modos de dizer são desqualificados em diferentes espaços. Esse encontro é especialmente importante na formação do professor, porque amplia a capacidade de planejar aulas menos artificiais e mais vinculadas às práticas sociais da linguagem. Trabalhar seminários, debates, relatos, entrevistas, cartas, artigos de opinião, resenhas e produções multimodais, pode ser significativo quando essas atividades são tratadas como experiências reais de linguagem, e não como tarefas escolares sem destinatário. Por conseguinte, Ferrarezi Júnior; Carvalho (2018); Ferrarezi Júnior; Carvalho (2017) caminham nessa direção, ao propor a abordagem didática em que oralidade e escrita são ensinadas com intencionalidade, progressão e vínculo com a vida social.

A BNCC reforça essa exigência, ao estabelecer que:

Cabe ao Ensino Fundamental – Anos Finais, portanto, proporcionar aos estudantes oportunidades de experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (Brasil, 2018, p. 136).

A formação linguística escolar precisa preparar o aluno para participar criticamente das práticas de linguagem de seu tempo. Não basta saber nomear categorias gramaticais ou repetir fórmulas de redação. É necessário compreender gêneros, suportes, linguagens, tecnologias, interlocutores e efeitos de circulação. A prática pedagógica, quando guiada por abordagens comunicativa e crítica, responde melhor a esse desafio porque integra uso, reflexão, análise e posicionamento. O ensino de língua materna passa, então, a formar sujeitos que não apenas se expressam com clareza, mas também leem o mundo com atenção, identificam relações de poder nos discursos e reconhecem a linguagem como espaço de participação social. Logo, Ferrarezi Júnior (2019); Ferrarezi Júnior; Carvalho (2017); Ferrarezi Júnior; Carvalho (2018), Brasil (2018); LDB convergem nesse ponto: ensinar linguagem é formar para a vida social, para a interlocução qualificada e para a atuação crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, foi possível perceber que, a relação entre fonologia, variação e ensino ocupa lugar importante nos estudos da linguagem, pois permite compreender a língua na

dimensão concreta, social e historicamente situada. A análise desenvolvida mostrou que os usos linguísticos não acontecem de forma isolada, mas se constroem em contextos de interação marcados por diferenças culturais, sociais e institucionais. Nessa perspectiva, estudar a linguagem implica reconhecer que os fenômenos fonológicos, as variações da fala, a produção textual, os discursos e os letramentos participam da vida cotidiana e influenciam diretamente a forma como os sujeitos se inserem no mundo, constroem identidades e produzem sentidos em diferentes espaços sociais.

Também se evidenciou que, a educação básica precisa assumir a postura ampla diante do ensino de língua materna. Isso significa superar práticas excessivamente prescritivas, que reduzem a aprendizagem ao domínio mecânico de normas, e adotar caminhos pedagógicos que valorizem a diversidade linguística, a leitura crítica, a oralidade, a escrita e a análise dos discursos em circulação. Quando a escola compreende a linguagem como prática social, o ensino passa a dialogar melhor com a experiência real dos estudantes, favorecendo-se a formação mais significativa, menos excludente e comprometida com a participação social. Nesse sentido, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador de processos de reflexão, ampliação de repertório e construção de autonomia linguística.

Nessas perspectivas, é fundamental considerar que, a linguagem, longe de ser apenas instrumento técnico, constitui espaço de pertencimento, confronto, expressão e transformação social. Por essa razão, a prática pedagógica fundamentada em abordagens comunicativas e críticas contribui para o ensino de língua portuguesa coerente com as demandas contemporâneas e com os desafios da educação brasileira. Ao reconhecer a pluralidade dos usos da língua e a presença nas práticas sociais, a escola fortalece o desenvolvimento de sujeitos capazes de ler, interpretar, argumentar e intervir no mundo com consciência, responsabilidade e sensibilidade diante da diversidade.

REFERÊNCIAS

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

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

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4. ed. Porto

Alegre: EDIPUCRS, 2005.

BISOL, Leda; BRESCANCINI, Claudia. **Fonologia e variação**: recortes do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2026.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **A pesquisa em semântica de contextos e cenários**: princípios e aspectos metodológicos. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Semântica**. São Paulo: Parábola, 2019.

FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola, 2015.

FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Oralidade na educação básica**: o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola, 2018.

FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2003.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Língua Portuguesa**. Recife: SEE-PE, 2025. Disponível em: <<https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2025/02/LINGUA-PORTUGUESA.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2026.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.