

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
*CAMPUS DO SERTÃO*  
CURSO DE LETRAS/LÍNGUA PORTUGUESA

NORTON EFRÁIN EVARISTO SOUZA DOS SANTOS

**VARIAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:  
DIRECIONAMENTOS DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E SEU LUGAR  
NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Delmiro Gouveia

2022

NORTON EFRÁIN EVARISTO SOUZA DOS SANTOS

**VARIAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:  
DIRECIONAMENTOS DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E SEU LUGAR  
NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas – *Campus* do Sertão como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras/Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Cezar Alexandre Neri Santos.

Delmiro Gouveia

2022

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca do Campus Sertão**  
**Sede Delmiro Gouveia**

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza – CRB-4/2209

S237v Santos, Norton Efráin Evaristo Souza dos

Varição fonético-fonológica no ensino de língua materna: direcionamentos da sociolinguística educacional e seu lugar na Base Nacional Comum Curricular / Norton Efráin Evaristo Souza dos Santos. – 2022.

68 f. : il.

Orientação: Cezar Alexandre Neri Santos.

Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Licenciatura em Letras. Delmiro Gouveia, 2022.

1. Sociolinguística. 2. Variação linguística. 3. Ensino de língua materna. 4. Base Nacional Comum Curricular - BNCC.  
I. Santos, Cezar Alexandre Neri. II. Título.

CDU: 81'27

**Folha de Aprovação**

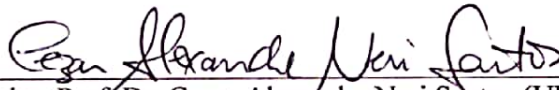
**NORTON EFRÁIN EVARISTO SOUZA DOS SANTOS**

**VARIAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:  
DIRECIONAMENTOS DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E SEU LUGAR  
NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

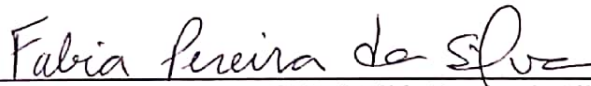
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas – *Campus* do Sertão como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras/Língua Portuguesa, aprovado em 14 de outubro de 2022.

**Banca Examinadora:**


---



Orientador: Prof. Dr. Cezar Alexandre Neri Santos (UFAL/PPGL-UFS)



Examinadora Interna: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fábica Pereira da Silva (UFAL)



Examinador Externo: Prof. Me. José Manoel Siqueira da Silva (SSED-AL/PPGL-UFS)

*Às minhas avós, Maria do Socorro Rosa e Maria do Espírito Santo, que nem imaginam o encantamento e os devaneios que suas falas me proporcionam.*

## AGRADECIMENTOS

A meus **familiares** mais próximos pelo suporte ao decorrer de todo o curso, inclusive durante a realização deste trabalho.

A todos/as os/as **professores/as**, com quem pude, por meio de seus compartilhamentos teóricos e práticos, reflexões, comentários, elogios, críticas, posicionamentos e atitudes, aprender muito, começar a enxergar o mundo por outra(s) perspectiva(s) e construir um quadro de referências.

A **colegas de sala**, principalmente nas pessoas de Andréa Lima, Lucineide Pereira e Maria Zilda, pelas trocas de experiências e pelo companheirismo nos trabalhos; e a todos/as aqueles/as que, em algum momento do curso, contribuíram para a realização de alguma atividade.

A meus/minhas **amigos/as** mais próximos/as pelos momentos de lazer tão necessários durante o curso. E, em especial, ao amigo e colega de curso, Joel Vieira, pelos compartilhamentos e por se dispor a ler o projeto deste trabalho.

A meu **orientador**, Prof. Dr. Cezar Alexandre Neri Santos, por aceitar prontamente o convite, revisar, se dispor, incentivar, enfim, por fazer parte dessa etapa tão importante da finalização do curso.

À **Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão**, por abrir as portas e dar mais oportunidade de desenvolvimento sociocultural e profissional a jovens e adultos do Sertão alagoano e de cidades de estados circunvizinhos.

Ao **povo brasileiro** que, com muito trabalho, tendo consciência ou não, financia a educação pública desse país, da qual sempre fui estudante.

## RESUMO

Os estudos sociolinguísticos têm descrito a variação linguística como um fenômeno intrínseco às línguas humanas. Não obstante, o ensino de língua materna no Brasil ainda se pauta por uma perspectiva tradicional, na qual a língua é vista como um sistema homogêneo, pelo crivo do “certo” e do “errado”. Considerando, ainda, que o aspecto fonético-fonológico é um dos níveis de análise linguística em que os falantes mais facilmente reconhecem diferenças sociais, geográficas e situacionais nos usos, e, por sua vez, fazem desse reconhecimento oportunidade para discriminação social, o presente trabalho se fundamenta nas áreas da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional no intuito de refletir sobre se/como se propõe o ensino de variáveis fonéticas do Português brasileiro nas aulas de língua materna na Base Nacional Comum Curricular. Para isso, apresentam-se as abordagens do ensino da variação linguística em busca de (re)conhecer o modo como o fenômeno da variação fonético-fonológica está sendo considerado no componente de Língua portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular. Esta pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental fundamenta-se nas discussões de autores como Bagno (2001; 2012; 2013), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Faraco (2020), Coelho *et al.* (2010), Soares (2000; 2012), Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), Antunes (2014; 2017) e em documentos oficiais (BRASIL, 1998; 2018), e pôde reconhecer, na revisão crítica, que a variação fonético-fonológica não é mencionada diretamente nos itens que abordam a variação linguística, tampouco o componente fonético-fonológico é proposto como objeto de conhecimento nos Anos Finais do Ensino Fundamental do documento em questão.

**Palavras-chave:** Variação fonético-fonológica. Ensino de língua materna. Sociolinguística. BNCC.

## ABSTRACT

Sociolinguistic studies have described linguistic variation as a phenomenon intrinsic to human languages. Nevertheless, the teaching of mother tongue in Brazil is still guided by a traditional perspective, in which language is seen as a homogeneous system, by the sieve of "right" and "wrong". Considering that the phonetic-phonological aspect is one of the levels of linguistic analysis in which speakers more easily recognize social, geographic and situational differences in language use, and, in turn, turn this recognition into an opportunity for social discrimination, this research is based on the areas of Variationist Sociolinguistics and Educational Sociolinguistics in order to reflect on whether/how the teaching of phonetic variables of Brazilian Portuguese in the Common National Curricular Base is proposed. To this end, the approaches to the teaching of linguistic variation are presented in an attempt to (re)know how the phenomenon of phonetic-phonological variation is being considered in the Portuguese Language component in the Final Years of Elementary School of the National Common Curricular Base. This qualitative research of bibliographic and documentary nature is based on the discussions of authors such as Bagno (2001; 2012; 2013), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Faraco (2020), Coelho et al. (2010), Soares (2000; 2012), Carvalho and Ferrarezi Jr. (2018), Antunes (2014; 2017), and in official documents (BRASIL, 1998; 2018), and could recognize, in the critical review, that phonetic-phonological variation is not directly mentioned in the items that address linguistic variation, nor is the phonetic-phonological component proposed as an object of knowledge in the Final Years of Elementary Education of the document in question.

**Keywords:** Phonetic-phonological variation. Mother tongue teaching. Sociolinguistics. BNCC.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades comuns do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais relacionadas à variação linguística .....	52
Quadro 2 – Práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais relacionadas à variação linguística .....	57
Quadro 3 – Práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais relacionadas à variação linguística .....	58

## **LISTA DE SIGLAS**

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**GT** – Gramática Tradicional

**LP** – Língua Portuguesa

**MEC** – Ministério da Educação

**NURC** – Norma Urbana Culta (Projeto)

**PB** – Português Brasileiro

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 LÍNGUA, SOCIEDADE E VARIAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA .....</b>	<b>14</b>
2.1 NORMAS LINGUÍSTICAS: O IDEAL E O REAL .....	14
2.2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: TERMOS, CONCEITOS E BASES ANALÍTICAS	18
2.3 AVALIAÇÃO LINGUÍSTICA: CONCEITOS E IMPLICÂNCIAS .....	21
2.3.1 Tipos de variantes: marcadores, indicadores e estereótipos .....	21
2.3.2 Variação fonético-geográfica e pronúncia padrão no Brasil.....	23
2.3.3. (Des)valorização, (in)adequação e preconceito linguísticos.....	25
<b>3 O LUGAR DA VARIAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA NA AULA DE LÍNGUA MATERNA .....</b>	<b>30</b>
3.1 O QUE ENSINAR NAS AULAS DE PORTUGUÊS?: UM PERCURSO HISTÓRICO .....	30
3.2 SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: DIRECIONAMENTOS PARA O ENSINO DA VARIAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA .....	35
<b>4 DIRETRIZES OFICIAIS PARA O ENSINO DA VARIAÇÃO FONÉTICO- FONOLÓGICA .....</b>	<b>44</b>
4.1 A BNCC: HISTÓRICO, OBJETIVOS, ESTRUTURA E IMPLEMENTAÇÃO .....	44
4.2 O COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC: BASES TEÓRICO- METODOLÓGICAS E OBJETIVOS .....	47
4.3 DA SELEÇÃO DE EXCERTOS PARA FOMENTO DA REVISÃO CRÍTICA.....	49
4.4 A PRESENÇA DA VARIAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA NA BNCC - ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	50
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>62</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>65</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Como parte indispensável do processo de formação inicial de professores de Língua Portuguesa, o contato com diferentes perspectivas de língua, para além da noção tradicional de “certo” e “errado”, ainda dominante nas escolas no Brasil e país afora, nos possibilita a ampliação de horizontes sobre o fenômeno da língua(gem) humana e, por conseguinte, nos questionarmos a que perspectiva/noção/teoria/abordagem nos filiaremos e empregaremos em nossa futura prática pedagógica.

Neste caminho de (re)descoberta, durante leituras e discussões requisitadas e de iniciativa pessoal, podemos vislumbrar um pouco mais a respeito da heterogeneidade inerente às línguas, não somente como uma propriedade, mas também como uma riqueza sociocultural e sociocognitiva humana. Estudos em disciplinas ancoradas nas áreas da Linguística Histórica, da Sociolinguística, da Textualidade, da Oralidade e do núcleo duro<sup>1</sup>, nos fazem refletir e observar que a variação linguística é um fenômeno intrínseco às línguas humanas e que ela pode ocorrer em todos os níveis de análise – do fonético-fonológico ao discursivo – de maneira complexa, correlacionada a fatores linguísticos e extralinguísticos.

Como a língua está, indissociavelmente, imbricada à vida de seus falantes, em vista da estratificação social os diferentes modos de falar a língua acabam recebendo valores sociais distintos de acordo com as condições socioeconômicas, políticas e culturais dos sujeitos e das regiões a que correspondem tais falares. Por isso, há formas de falar em sociedade que gozam de maior prestígio social, enquanto outros modos de falar são fortemente estigmatizados e seus falantes sofrem o que sociolinguistas denominam preconceito linguístico.

Tendo em vista que o nível fonético-fonológico<sup>2</sup> é um dos níveis no qual os falantes mais facilmente reconhecem as diferenças sociais, geográficas e situacionais existentes nos usos linguísticos e que fazem desse reconhecimento oportunidade para discriminação social por meio da linguagem, este trabalho busca refletir sobre o ensino de variáveis fonéticas do português brasileiro nas aulas de língua materna, norteado pela questão *Como deve se dar o*

---

<sup>1</sup> Com este termo, nos referimos aos níveis de análise linguística fonético-fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático.

<sup>2</sup> O nível fonético-fonológico diz respeito ao aspecto sonoro da língua. A Fonética e a Fonologia são disciplinas dos estudos da linguagem que se debruçam sobre esse nível. A primeira é normalmente apresentada como a ciência que trata dos métodos de descrição, de classificação e de transcrição dos sons, tanto do ponto de vista articulatório como auditivo e acústico. A segunda costuma se utilizar das explicações da primeira e pode ser entendida como o estudo da organização da cadeia sonora da fala e dos princípios que regem a organização das sequências sonoras possíveis de uma determinada língua (SILVA, 2012). O limite entre as duas disciplinas, contudo, não é facilmente estabelecido pelos foneticistas e pelos fonólogos. Por essa razão, optamos por utilizar neste trabalho o termo *fonético-fonológico*.

*ensino dos processos de variação fonético-fonológica nas aulas de língua materna?*, a fim de que os discentes compreendam, valorizem e respeitem a diversidade sociolinguística brasileira, na construção de uma sociedade mais democrática.

É nosso objetivo, neste trabalho, apresentar como o ensino da variação linguística e, mais especificamente, a variação fonético-fonológica do português brasileiro, vem sendo abordado pela área de discussão acerca do ensino de língua materna, como também (re)conhecer o modo como a variação fonético-fonológica está sendo considerada no componente de Língua portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter normativo que norteia o trabalho pedagógico da língua materna na Educação Básica brasileira.

A escolha de tal segmento da Educação Básica se dá pela importância da continuidade do estudo e da reflexão sobre a variação, em particular, logo após a consolidação do processo de alfabetização nos Anos Iniciais, para que se efetive, desde a etapa da pré-adolescência, a progressiva conscientização dos fenômenos sociolinguísticos da variação e a formação de sujeitos mais críticos, valorizadores e respeitosos diante à diversidade linguística.

Em vista do exposto, o presente trabalho se filia à Sociolinguística Variacionista e às reflexões desenvolvidas pela Sociolinguística Educacional, no intuito de refletirmos sobre o processo de ensino-aprendizagem da variação linguística do português brasileiro na Educação Básica. Considerando a pergunta norteadora da pesquisa e o objetivo apresentados, nosso estudo é de cunho bibliográfico e documental, seguindo uma abordagem qualitativa, interpretativa (MOREIRA; CALEFFE, 2008), tendo como aporte teórico discussões suscitadas pelos documentos-fonte (BRASIL, 2018) e por autores como Bagno (2001; 2012; 2013), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Faraco (2020), Coelho *et al.* (2010), Soares (2000; 2012), Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), Antunes (2014; 2017), entre outros.

Além desta seção introdutória, esta monografia está assim composta: na seção 2, apresentamos conceitos e pressupostos teóricos da área da Sociolinguística em correlação à variação fonético-fonológica; na seção 3, discutimos sobre os objetos e objetivos de ensino de língua materna no Brasil e as contribuições da Sociolinguística Educacional para o ensino da variação fonético-fonológica; na seção 4, realizamos uma revisão crítica acerca de como a Base Nacional Comum Curricular aborda a variação fonético-fonológica; bem como apresentamos nossas Considerações Finais e Referências.

## 2 LÍNGUA, SOCIEDADE E VARIAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA

Neste capítulo, primeiramente, observamos a distinção entre normas linguísticas vigentes na sociedade brasileira, rompendo com a noção tradicional de língua uniforme. Em seguida, apresentamos termos e conceitos caros aos estudos da Sociolinguística Variacionista, e, logo após, adentramos em discussões sobre fenômenos decorrentes da avaliação linguística empreendida pelos falantes.

### 2.1 NORMAS LINGUÍSTICAS: O IDEAL E O REAL

Que falar uma língua (ou mais de uma) é uma competência natural humana, parece ser algo inegável. Desde muito pequenos, no convívio e com estímulos dos sujeitos mais próximos, exercitamos a articulação de nosso aparelho fonador<sup>3</sup> balbuciando as primeiras palavras, até que, com certo nível de interação, por volta dos 7 anos, estamos falando com toda desenvoltura (FERRAREZI JR; SANTOS, 2018). Nesse momento, já dominamos grande parte da gramática de nossa língua materna, em especial, as formas linguísticas empregadas na comunidade de fala a que pertencemos.

No entanto, é ainda mesmo na infância que entramos em contato com a instituição escolar, na qual vemos a língua não mais somente como um “meio de nomear as coisas do mundo” e/ou um “meio de dizer algo ao outro”, mas, também, como objeto de análise e reflexão, repleta de unidades, combinações e relações entre as unidades, categorias, (sub)classificações, nomenclaturas, conceitos, isto é, uma parafernália técnica, tendo como pano de fundo a ideologia purista e prescritivista milenar da Gramática Tradicional (doravante GT), herdada dos filólogos gregos da biblioteca de Alexandria, que, mais de dois mil anos depois, no século XXI, ainda permeia o imaginário popular, a mídia e as aulas de língua com as ideias de “certo” e “errado” (BAGNO, 2001).

Essa concepção de língua e de trabalho com a língua é, muito provavelmente, além de afiliada à tradição gramatical dominante, corroborada pelas ideias estruturalistas saussurianas de língua como um sistema autônomo, abstrato, homogêneo, “considerada em si mesma e por

---

<sup>3</sup> É denominado aparelho fonador o conjunto de órgãos do corpo humano envolvido na produção da fala. Tal conjunto pode ser dividido em três partes: o sistema respiratório, formado pelos pulmões, pelos brônquios, pela traqueia etc.; o sistema fonatório, constituído pela laringe, onde estão localizadas as cordas vocais; e o sistema articulatório, formado pela faringe, pela língua, pelo nariz, pelos dentes e pelos lábios. Os três sistemas são fisiologicamente responsáveis pela produção dos sons da fala, no entanto, vale destacar que os órgãos envolvidos na fala não têm como primeira função a articulação de sons (SILVA, 2012).

si mesma” (SAUSSURE, 2006, p.271) do início do século XX. Tal visão sobre a língua foi, sem dúvida, muito importante para a consolidação da Linguística como ciência na época. No entanto, os estudos sobre a língua não pararam neste ponto.

A partir da segunda metade século XX, os estudiosos, tecendo críticas aos postulados estruturalistas saussurianos e chomskianos, buscaram trazer os sujeitos para o cerne das discussões sobre a língua, isto é, entender mais sobre as relações entre língua(gem) e sociedade (BAGNO, 2012). Um dos pesquisadores mais influentes deste momento foi William Labov (considerado o fundador da Sociolinguística Variacionista), que, com seus estudos na década de 1960 em comunidades de fala dos Estados Unidos, refletindo sobre o caráter social impulsionador da variação e mudança linguísticas, causou grande impacto na agenda dos estudos sobre língua.

Como mostram pesquisas sociolinguísticas, a variação é um fenômeno intrínseco a toda e qualquer língua humana e pode ocorrer em todos os seus níveis de forma complexa, relacionada a fatores tanto linguísticos quanto socioculturais e cognitivos.

Um profícuo empreendimento de pesquisa realizado no Brasil, certamente influenciado pelas ideias sociolinguísticas em efervescência, foi o projeto Norma Urbana Culta (doravante NURC), que, na década de 1970, dentro de seus critérios, teve como principal objetivo descrever os traços linguísticos dos falantes cultos de cinco capitais brasileiras, a saber, Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Assim, em posse de várias horas de gravação, linguistas das diferentes regiões do Brasil puderam (e ainda podem) descrever a fala culta brasileira daquela época com verossimilhança, ou, em outros termos, os traços linguísticos característicos das “variedades urbanas de prestígio” (BAGNO, 2012).

Com este importante trabalho, foi possível atestar, além da heterogeneidade linguística do português brasileiro (doravante PB), a diferença, considerada abismal por alguns linguistas, existente entre a língua prescrita nas gramáticas normativas e a língua de fato falada pelos sujeitos cultos, aqueles “com antecedente sociocultural urbano e escolaridade superior completa” (BAGNO, 2013, p. 57). Ou seja, nem mesmo os cidadãos mais letrados de nosso país falam ou escrevem, em situações de alta formalidade, tal como é apresentada a língua nas obras de perfil normativo-prescritivo.

Por isso, se faz de grande importância a distinção entre o que se quer dizer com norma-padrão e norma culta, termos estes que, como atesta pesquisa realizada por Bagno (2013), habitualmente são tomados de forma errônea como sinônimos em livros didáticos de Língua Portuguesa e em trabalhos científicos por indivíduos menos atentos às reflexões sociolinguísticas e apegados a uma “língua” altamente idealizada.

Colocando em contestação a terminologia norma culta (apesar de reconhecidamente utilizada pela maioria dos estudiosos), por considerá-la com sentido ambivalente e mesmo preconceituoso no uso do adjetivo “culto”, Bagno opta por chamá-la, no plural, de “variedades prestigiadas” e assim diferencia e conceitua as duas entidades:

**norma-padrão:** modelo ideal de língua “correta”, inspirado na tradição literária e no falar da aristocracia e assumido (mais ou menos explicitamente) como objeto de trabalho pelos autores das gramáticas normativas [...]; **variedades prestigiadas:** conjunto de variedades linguísticas faladas (e também escritas) pelos cidadãos urbanos mais letrados e de maior poder aquisitivo; apresentam certa uniformidade mas também, como não poderia deixar de ser num território tão amplo, características próprias conforme a região [...] (BAGNO, 2013, p. 65).

A norma-padrão é, portanto, um “modelo ideal de língua”, um constructo abstrato, artificial, que reúne um conjunto de pronúncias, palavras e regras apresentadas como as únicas “corretas” e “válidas”. Apesar de inspirado em certos usos escritos mais antigos, não corresponde ao que realmente se fala e/ou se escreve em sociedade, nem mesmo pelos cidadãos mais escolarizados dos grandes centros urbanos. Sendo assim, não existem falantes autênticos da norma-padrão. Ela é um produto da tradição gramatical, “[...] um fenômeno linguístico decorrente dos esforços socioculturais e políticos relativos à padronização linguística” (FARACO, 2020).

Já a norma culta, ou variedades prestigiadas (de prestígio), é o conjunto dos diferentes modos de falar a língua de fato empregado pelos falantes mais escolarizados das camadas urbanas mais privilegiadas. Nela, reúnem-se as pronúncias, palavras e regras reais, comuns, regulares, concretamente observáveis nas práticas discursivas do grupo social denominado “culto”, respeitadas as diferenças regionais. Conforme salienta Faraco (2020) em vídeo, a norma culta comporta diferenças entre fala e escrita e entre gêneros textuais, se mais ou menos formais, não sendo, portanto, homogênea.

Em suma, a primeira, ideal, como alguns gramáticos prescritivistas gostariam que a língua fosse usada por todos os sujeitos em todas as situações; a segunda, real, empiricamente identificada e comprovada com base nos usos autênticos das formas linguísticas que os falantes cultos fazem em seus textos falados e escritos na contemporaneidade. Existem sim proximidades entre as duas normas, contudo, vários também são os casos de desacordo entre elas.

Outro grande conjunto linguístico que se faz necessário para as nossas reflexões é aquele que a pesquisa linguística tradicional costuma designar norma popular, mas que Bagno,



apresentando-o como parte constitutiva da realidade sociolinguística brasileira, prefere chamar, no plural, de “variedades estigmatizadas” e assim o define:

**Variedades estigmatizadas:** conjunto de variedades linguísticas empregadas predominantemente pelos falantes das camadas sociais de menor poder aquisitivo e de menor escolarização; incluem as variedades urbanas empregadas pelos milhões de habitantes das periferias das grandes cidades brasileiras e também as variedades rurais e rurbanas; são as variedades empregadas, como se vê, pela imensa maioria da nossa população. O plural também quer deixar claro que, apesar de muitos traços comuns, existem diferenciações conforme a região, a classe social, a faixa etária, o grau de letramento, etc. [...] (BAGNO, 2013, p.65-66).

Com base na definição apresentada pelo sociolinguista, entendemos que se encontram sob o termo norma popular, ou melhor, variedades estigmatizadas, os modos de falar a língua empregados pelos sujeitos que gozam de menor prestígio sociocultural, econômico e educacional e, por isso mesmo, têm seus traços linguísticos mais distantes daqueles apreçados pelo discurso gramatical da norma-padrão. Por conseguinte, têm mais explícita e enfaticamente suas falas subjugadas como “erradas”, “feias”, “engraçadas” pelo senso comum, sobretudo pelos cidadãos urbanos mais letrados, haja vista estes são os falantes sobre os quais mais a GT exerce poder simbólico de repressão e cobrança.

Apesar desses encapsulamentos terminológicos, Bagno (2013) destaca que não se trata de entidades linguísticas estanques. Entre as variedades consideradas de maior prestígio e aquelas avaliadas como de menor prestígio ocorrem interpenetrações, tendo em vista que suas fronteiras são abertas, fluidas, resultado dos processos de migração e mobilidade social. Existem, na verdade, modos de falar a língua

em que o máximo que se pode detectar é a *frequência* maior ou menor de determinados traços fonomorfológicos, lexicais e prosódicos anteriormente atribuídos com exclusividade a variedades regionais, sociais, profissionais, etc. específicas (BAGNO, 2013, p. 67).

Portanto, existem em sociedade, pelo menos, três normas: uma idealizada, fruto da tradição gramatical, que ocupa no imaginário popular, midiático e escolar um lugar de grande destaque e de superioridade, apesar de irreal; e duas reais, vivas, empiricamente comprovadas como parte da realidade sociolinguística brasileira. Em vista disso, não podemos insistir numa visão de língua como sistema homogêneo e uniforme, nem confundir norma-padrão com norma culta, nem achar que a norma culta (variedades de prestígio) e a norma popular (variedades estigmatizadas) são entidades estanques, tampouco reproduzir as ideias de “certo” e “errado” exclusivamente com base nas pronúncias, regras e conceitos que se abrigam nas gramáticas

normativo-prescritivas, pois seria uma atitude declaradamente anticientífica e falseadora da realidade, algo incompatível, sobretudo, se reproduzido numa sociedade – e numa escola – que se quer (mais) democrática e respeitosa das diferenças socioculturais de seus cidadãos.

## 2.2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: TERMOS, CONCEITOS E BASES ANALÍTICAS

O reconhecimento da diferença entre as falas dos sujeitos que gozam de maior prestígio e as falas dos sujeitos mais marginalizados em sociedade nos leva a inferir que os usos linguísticos dos falantes estão relacionados a questões sociais. E foi a essa conclusão que chegou Labov com seus estudos em comunidades dos Estados Unidos a partir da década de 1960.

Interessado em entender o impacto da variação social na mudança linguística e, para isso, renegando postulados teóricos e a metodologia vigentes nos estudos linguísticos, Labov mostrou em suas pesquisas que os usos variáveis da língua não eram aleatórios e fortuitos, mas que a variação era constitutiva do próprio sistema da língua e motor da mudança linguística (BAGNO, 2012).

Conforme têm descrito os trabalhos sociolinguísticos, a variação, além de ser um fenômeno intrínseco às línguas humanas, pode ocorrer em todos os seus níveis – fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico e discursivo – e não se apresenta de modo aleatório, ao acaso, mas complexo e condicionado por *fatores linguístico-cognitivos e socioculturais*, tais como faixa etária, gênero social, grau de escolaridade, classe econômica, área profissional etc. (variação diastrática), região geográfica (variação diatópica), modalidade de uso da língua (variação diamésica), situação interacional (variação diafásica) e de ordem histórica (variação diacrônica). Assim, pessoas de alto nível de escolaridade, por exemplo, teriam traços linguísticos distintos de falantes pouco ou não escolarizados. (BAGNO, 2012; SANTOS FILHO, 2016; BORTONI-RICARDO, 2004; SOARES, 2000 [1986]).

Quando falamos de **variação linguística**, estamos nos referindo ao fato de que a língua não é homogênea, uniforme, mas **heterogênea, variável** por natureza. Em outras palavras, nos referimos à existência, num mesmo recorte temporal, de diferentes formas na língua, alternativas, de dizer a mesma coisa. Desse modo, a língua é “um sistema que possibilita a expressão de um mesmo conteúdo informacional através de regras diferentes, todas igualmente lógicas e com coerência funcional” (BAGNO, 2007, p. 43 apud SANTOS FILHO, 2016 p.139).

Podemos melhor entender a ideia de variação quando pensamos, por exemplo, nas diferentes pronúncias Brasil afora do fonema que representamos na escrita pela letra “r” ou pelo

dígrafo “rr”. A depender da região de origem do falante, a palavra que escrevemos “porta” pode ser realizada sonoramente: com a fricativa glotal, [ˈpohta] (variedade belo-horizontina e nordestina); com a fricativa velar, [ˈpoxta] (variedade carioca); com a vibrante simples, [ˈporta] (variedade paulista e sulista); ou com a retroflexa, [ˈpoɾta] (variedade “caipira” ou paulista) (BAGNO, 2012; COELHO, 2010). Apesar das diferenças de pronúncia, isto é, do uso das diferentes formas sonoras, todos os falantes de português brasileiro as reconhecem como sendo a mesma palavra, possuindo o mesmo significado, a mesma informação referencial, isto é, “abertura retangular que serve de entrada para um recinto” e/ou “peça plana de madeira ou de outro material, ger. provida de maçaneta, com que se fecha essa abertura”, como apresenta o Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

As diferentes pronúncias de uma palavra, no âmbito da sociolinguística, não são, dessa forma, consideradas “erros”, mas formas linguísticas diferentes disponíveis no sistema e na arquitetura fonológicos do português brasileiro (BORTONI-RICARDO, 2004), que, a depender da região da qual o falante se origina ou mesmo da situação interacional em que se engaja, ele fará uso de uma ou de outra forma.

Cada uma das formas existentes – acima citadas –, é chamada, nos estudos sociolinguísticos, de **variante linguística**. Assim, dizemos que os fones [h], [x], [r] e [ɾ] são variantes de /r/, pois encontram-se em processo de variação na realização sonora da palavra que escrevemos oficialmente “porta”. Como pode-se perceber, tal processo de variação fonético-fonológica ocorre em um mesmo lugar da palavra, em um mesmo contexto fonético. Ao ambiente linguístico ou lugar na gramática da língua em que ocorre a variação, que por meio da observação e da análise podemos reconhecer sua regularidade, dá-se o nome de **variável**. No caso do exemplo dado, as formas variantes de /r/ estão em concorrência na variável coda silábica, quer dizer, em final de sílaba, e antes de consoante desvozeada, motivadas por fator de ordem geográfica (COELHO *et al.*, 2010).

Existem, portanto, diferentes formas de falar a língua, seja na pronúncia, na flexão das palavras, na construção das frases, nos significados etc. Quando, como nas pesquisas empreendidas pelo projeto NURC, se reconhece o modo de falar particular de uma determinada comunidade de falantes, como o dos “cultos”, chamamos esse modo, que é na verdade um conjunto de traços linguísticos característicos utilizados por tal grupo social, de **variedade linguística**.

Como vimos na subseção anterior, Bagno (2013) prefere classificar a norma culta (que corresponde à variedade linguística empregada pelos falantes cultos), como *variedades linguísticas prestigiadas*, no plural, pois entende que, apesar do reconhecimento de

semelhanças entre os modos de falar dos cultos das diferentes regiões do Brasil, tais falares ainda resguardam especificidades. Desse modo, apesar de se afirmar a coexistência de variedades na língua, não podemos nos deixar levar pela ideia de que elas sejam como blocos totalmente distintos, opostos e fechados em si.

Para uma melhor compreensão da realidade sociolinguística do Brasil, a linguista Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004; 2005) propôs um modelo para a análise do PB no qual as variedades são distribuídas em três *continua*, três linhas imaginárias, quais sejam: o *continuum* rural-urbano, o de oralidade-letramento e o de monitoração estilística. Em relação ao contínuo de urbanização, que vai das variedades rurais geograficamente mais isoladas às variedades urbanas que sofreram historicamente maior influência normatizadora, a pesquisadora interpõe a esses polos uma zona *rurbana*. Os grupos chamados rurbanos, conforme nos esclarece a estudiosa,

são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muitos dos seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologias agropecuária” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52).

Além desse ponto intermédio, a linguista postula a existência, dentro do fenômeno da variação no *continuum* rural-urbano, de dois tipos de traços linguísticos: os *descontínuos*, “que caracterizam as variedades regionais e sociais mais isoladas” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 40) e não aparecem em outros falares; e os *graduais*, que “estão presentes no repertório de praticamente todos os brasileiros, dependendo apenas do grau de formalidade que eles conferem à própria fala” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 40), traços, portanto, que estão presentes ao longo de todo o contínuo da urbanização.

O contínuo de oralidade-letramento diz respeito à linha imaginária sobre a qual os eventos de comunicação podem ser dispostos conforme sejam mediados ou tenham como base a escrita, chamados pela autora de *eventos de letramento*, ou não tenham influência direta da língua escrita, chamados pela autora de *eventos de oralidade*, isto é, sejam mais característicos do oral, da fala. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 61-62). Neste contínuo ocorre, pois, a variação diamésica.

Em relação ao contínuo de monitoração estilística, encontram-se “desde aquelas interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 62), em outros termos, das interações menos monitoradas, informais, às mais monitoradas, formais. Aqui estamos, portanto, no terreno da variação estilística, que, conforme Bagno (2013, p.78), “diz respeito ao uso

individual, às modulações que cada pessoa faz em sua produção verbal de acordo com o contexto de interação em que se encontra”. Na análise procedida por Bortoni-Ricardo não se faz mais, pois, uma separação estanque e dicotômica entre as normas e as variedades, mas assume-se, na verdade, haver modos de falar que podem apresentar mais características de um ou de outro polo, que podem estar mais próximos de um dos extremos ou encontrar-se a meio caminho deles, tendo em vista que as fronteiras entre as variedades são abertas, o que permite a interpenetração e influência de umas sobre as outras.

## 2.3 AVALIAÇÃO LINGUÍSTICA: CONCEITOS E IMPLICÂNCIAS

### 2.3.1 Tipos de variantes: marcadores, indicadores e estereótipos

No processo de variação estão em jogo, pelo menos, duas variantes em concorrência numa variável. As variantes que empregamos em nossa fala carregam mais que seus significados básicos, elas denunciam quem somos, de qual lugar viemos, nossa faixa etária, nosso grau de escolaridade, a área profissional em que atuamos, em outros termos, a quais grupos sociais pertencemos, e, atravessando todas essas indicações sociais, está a avaliação linguística<sup>4</sup>, os julgamentos, as crenças e os valores que os falantes depositam sobre as variantes.

Coelho *et al.* (2010) pontuam que Labov reconheceu a existência de julgamentos de valor sociais conscientes e inconscientes feitos pelos falantes sobre formas linguísticas variantes e os diferenciou em três tipos, quais sejam, indicadores, marcadores e estereótipos. Acerca dos **indicadores**, as autoras nos explicam que

são elementos linguísticos sobre os quais haveria pouca força de avaliação, podendo haver diferenciação social de uso dessas formas correlacionada à idade, à região ou ao grupo social, mas não quanto a motivações estilísticas. Em outras palavras, indicadores são traços socialmente estratificados, mas não sujeitos à variação estilística, sem força avaliativa, com julgamentos sociais inconscientes (COELHO *et al.*, 2010, p. 34).

<sup>4</sup> Conforme Cardoso (2015), a avaliação linguística é matéria do cotidiano dos falantes e diz respeito a como percebem, representam, valoram e agem sobre a língua que falam, sobre as variedades que falam e sobre outras variedades da língua. Alguns indivíduos costumam ter atitude mais normativa, mais negativa, outros, mais tolerante, mais positiva, e podem classificar traços e usos linguísticos como “bonitos” ou “feios”, “rápidos”, “lentos” ou “cantados”, “agradáveis” ou “desagradáveis” etc. (não necessariamente de forma dicotômica), o que conduz a uma estratificação da língua, isto é, a uma escala em que alguns traços são mais ou menos marcados socialmente, mais ou menos prestigiados em sociedade. Os julgamentos de valor, como salienta a autora, mesmo apoiados em questões estéticas, têm base social e podem influir tanto no uso que o próprio falante faz da língua quanto em como o falante reage aos usos de outros sujeitos, mormente quando em situação de interação.

Entendemos, assim, que esses elementos podem estar relacionados a questões sociais, mas não a usos situacionais de maior ou menor (in)formalidade, tendo pouca ou não explícita avaliação social por parte dos falantes. As autoras dão como exemplo de indicadores o processo de monotongação por que passam os ditongos decrescentes /ei/ e /ou/, como nas palavras ['peʃi], ['beʒu], ['feru], “peixe”, “beijo” e “cheiro”, respectivamente, e ['koru], [aka'bo], “couro” e “acabou”. Podemos acrescentar que o ditongo /ai/ também passa por monotongação, como na pronúncia ['kaʃa] da palavra que escrevemos oficialmente “caixa”. Os três casos de monotongação, conforme Bortoni-Ricardo (2004), são traços *graduais*, isto é, estão presentes nas falas de todos os brasileiros. Em relação aos **marcadores**, nos esclarecem que estes

[...] São traços linguísticos sociais e estilisticamente estratificados, que podem ser diagnosticados em certos testes de atitude/avaliação, embora o julgamento social seja inconsciente. Os resultados de alguns testes têm mostrado que, apesar de os falantes diagnosticarem certos usos como “feios” ou “errados”, isso não significa que não fazem uso deles. Muitas vezes, esse uso se dá inconscientemente (COELHO et al., 2010, p. 33).

Este tipo de avaliação e julgamento sobre as variantes se diferencia dos indicadores principalmente por ser “estilisticamente estratificado”, isto é, por estarem correlacionados a situações de interação em que os sujeitos se encontram, se de maior ou de menor (in)formalidade. Como exemplo de marcadores, as autoras apresentam as formas pronominais de segunda pessoa do singular “tu” e “você”, que, enquanto “tu” costuma ser utilizado para se referir a um interlocutor íntimo e em interações mais informais, “você” é usado com um interlocutor desconhecido ou mais velho e em registros mais formais.

Como dito anteriormente, as linguistas exemplificam o processo de monotongação dos ditongos decrescentes /ai/, /ei/ e /ou/ como indicadores, “não sujeitos à variação estilística”. Por outro lado, conforme destaca Bagno (2012), a pronúncia do ditongo /ou/ (e inferimos que as demais também) só ocorre em falas de teor formal, com alto monitoramento, e em oralizações de textos escritos. Desse modo, entendemos que a variante ditongada, como na pronúncia “p[ou]co”, pode ser considerada como do tipo marcador, levando em consideração que estaria sujeita à variação estilística.

Já as formas consideradas **estereótipos**, como nos afirmam Coelho *et al.* (2010),

São traços socialmente marcados de forma consciente. Alguns estereótipos podem ser estigmatizados socialmente, o que pode conduzir à mudança linguística rápida e à extinção da forma estigmatizada. Outros estereótipos podem ter um prestígio que varia de grupo para grupo, podendo ser positivo para alguns e negativo para outros (COELHO *et al.*, 2010, p. 33).

São enquadradas como estereótipos as variantes explicitamente atreladas a determinados grupos sociais e/ou a regiões específicas, podendo ser, ainda, fortemente estigmatizadas. Um dos exemplos que as autoras nos dão é a não palatalização das consoantes /d/ e /t/ em [dʒ] e [tʃ], respectivamente, diante da vogal palatal [i], como nas palavras ['dia] e ['tia], formas categoricamente apresentadas como típicas das variedades nordestinas e estigmatizadas por falantes de outras regiões que realizam a palatalização.

As variantes, portanto, além de poderem marcar determinados grupos sociais, regiões geográficas ou serem utilizadas conforme contextos de maior ou menor (in)formalidade, carregam valores sociais que podem ser de nível inconsciente, e por isso ter pouca carga valorativa explícita, como também podem ser conscientes e explícitos, com forte estigmatização e subjugamento das variantes como “erradas”, “feias” ou “engraçadas” por alguns grupos de falantes. Coelho *et al.* (2010) ressaltam, ainda, que, a depender da região, uma variante pode ser interpretada como marcador ou como estereótipo.

### 2.3.2 Variação fonético-geográfica e pronúncia padrão no Brasil

Sempre que se põe a dizer algo em um contexto sociocomunicativo, todo e qualquer falante põe à mostra os traços linguísticos de sua variedade linguística. Entre eles, podemos reconhecer os traços fonético-fonológicos (que juntos aos prosódicos caracterizam o que comumente chamamos de sotaque) de seu lugar de origem como uns dos mais salientes, já que tendemos a reconhecer, com certa facilidade, um falante como proveniente da região nordeste, sudeste ou sul do país, ou mesmo se é ele pernambucano, baiano, mineiro, paulista, carioca ou paranaense pelos sons de sua fala.

Entre alguns traços fonéticos que costumam marcar falares (e sujeitos) regionais, podemos citar: as vogais /e/ e /o/ pronunciadas abertas quando em sílaba pretônica, como nas palavras “v[ɛ]rdade” e “c[ɔ]ração” e a não palatalização de /t/ e /d/ quando precedem a vogal palatal /i/, como nas palavras “[t]ia” e “[d]ia”, ambos fenômenos atribuídos aos falares nordestinos (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 30-32); no Rio de Janeiro, Salvador e Belém, o /s/ pós-vocálico em sílaba CVC, travada ou em final de palavra, é realizado de maneira palatal /ʃ/, como nas palavras “feli[ʃ]”, “rapaze[ʃ]” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 87); a não nasalização de vogais tônicas diante das consoantes nasais /m/ e /n/, como nas palavras “Ant[ɔ]nio”, “h[ɔ]mem”, “vi[ɛ]mos”, característica da variedade paulistana (BAGNO, 2012, p. 317); a africatação das consoantes palatais /ʒ/ e /ʃ/ em /dʒ/ e /tʃ/, em todos os contextos, como

nas palavras “ca[tʃ]a”, “[tʃ]uva”, “[dʒ]ente”, no dialeto cuiabano (BAGNO, 2012, p. 326); a vogal /e/ átona final pronunciada como [e] (e não [I]), como nas palavras “leit[e]” e “gent[e]”, atribuídas à variedade paranaense e a partes do oeste catarinense e gaúcho (COELHO *et al.*, 2010, p. 33).

Apesar dessa propriedade linguística inerente às línguas naturais que é a variação fonético-fonológica (e prosódica) na pronúncia correlacionada ao fator geográfico, não é de hoje que existem movimentos em torno da padronização dos falares do PB, em busca de estabelecer uma espécie de “dialeto brasileiro” que apague traços linguísticos mais característicos das diferentes regiões. Conforme descrevem Aguilera e Biolada (2015, p. 146), ainda na primeira metade do século XX, viu-se a necessidade de padronizar a fala tanto para o rádio quanto para o teatro. Atualmente, vemos esse mesmo movimento acontecer, com maior ou menor êxito, pelos grandes meios de comunicação, em especial, na televisão, e nesta, os telejornais.

Como vimos na subseção anterior, Bagno (2013) prefere chamar a norma culta de *variedades linguísticas prestigiadas*, pois entende que apesar de haver muitas semelhanças entre os modos de falar dos cultos das diferentes regiões do Brasil, tais modos ainda resguardam algumas especificidades, entre elas, fonético-fonológicas e prosódicas, como já citado. No entanto, “devido às condições socioeconômicas de determinadas regiões, as falas características desses lugares receberão avaliação positiva ou negativa de acordo com o prestígio político e/ou a importância econômica da região (BAGNO, 2012, p. 341)”.

Por causa das diferentes avaliações das variedades linguísticas devido a questões socioeconômicas e políticas das regiões e dos sujeitos a que pertencem, podemos dizer, baseados em Bagno (2012), que decorrem pelo menos dois outros fenômenos: os falantes das variedades desprestigiadas, em um sentimento de autodepreciação do seu próprio modo de falar em comparação ao modo de prestígio, buscam falar de maneira mais próxima das variedades que gozam de maior prestígio sociocultural; e um modo de falar a língua, altamente prestigiado, se transforma em uma espécie de “fala neutra”, “sem sotaque” ou “pronúncia padrão”.

Falar de modo “sem sotaque”, como nos explica Bagno (2012), corresponde, na verdade, a falar como as camadas mais privilegiadas dos grandes centros urbanos. No caso do Brasil, isso quer dizer falar como alguém das classes mais escolarizadas e de maior poder aquisitivo da região Sudeste do país, tendo como principais representantes os apresentadores do telejornal Jornal Nacional da Rede Globo de Televisão.

Esse modo de falar, no entanto, não é verossímil, mas o resultado de uma síntese das falas das camadas mais letradas de São Paulo, do Rio de Janeiro e de Belo-Horizonte,



eliminados seus traços sonoros mais característicos. É, portanto, uma fala relativamente idealizada, que serve de modelo e ganha um caráter de “fala padrão”, entre outros traços, porque

não apresenta o “s chiado” característico do Rio de Janeiro; em lugar dele ocorre o [s] “sibilado; não apresenta o [r] simples vibrado em sílaba travada, característico da fala paulistana, nem o [x] uvular de alguns falares cariocas; em lugar deles se usa uma aspiração leve, [h]; apresenta as consoantes [dʒ] e [tʃ] diante de [i], características das variedades carioca, paulistana e belo-horizontina; isso porque a pronúncia não palatalizada dessas consoantes remete imediatamente a falares nordestinos; apresenta a semivogal [ɔ] na pronúncia do –l final de sílaba e de palavras, que também é comum às variedades carioca, paulistana e belo-horizontina; evita o fechamento das vogais pretônicas [e] e [o] em [i] e [u], pronunciando as vogais de um modo mais próximo do que está escrito (BAGNO, 2012, p. 339).

Como sabemos, as falas realizadas por locutores de telejornais estão longe de serem espontâneas. São, normalmente, oralizações de textos escritos (notícias, reportagens etc. planejadas e produzidas pela redação do jornal previamente à fala no *ao vivo*) que estão sendo reproduzidos diante do apresentador em um aparelho chamado teleprompter (TP). Dessa forma, tal modo de falar a língua caracteriza-se por ter e tomar como base a escrita, sendo, portanto, um evento de letramento (BORTONI-RICARDO, 2004). Não surpreende, pois, ser uma fala fortemente influenciada pelo discurso gramatical da norma-padrão, fazendo com que os sujeitos realizem uma pronúncia mais próxima do que está escrito, tomando som e grafema numa relação mais direta e unívoca (embasados no discurso e mito do senso comum de que “o certo é falar assim porque se escreve assim”), buscando apagar as marcas de variação.

Apesar dessa tentativa de padronização da fala no PB presente, principalmente, nos meios de comunicação, precisamos começar a reconhecer as diferenças sonoras características das variedades regionais como fenômeno natural às línguas e símbolo da diversidade sociolinguística e cultural brasileira, como também estarmos atentos aos processos que levam a fala de uma região a ser considerada melhor do que a de outra e combater atos de discriminação, gozação e zombaria motivados pelo modo de falar típico de uma região.

### **2.3.3. (Des)valorização, (in)adequação e preconceito linguísticos**

Como temos visto, a língua não é somente um grande sistema de palavras e regras que permite nos expressar e nos comunicar com outros sujeitos, ela é, também, uma “instituição social e cultural” (BAGNO, 2013), como as leis, os costumes, os códigos de comportamento, permeada de crenças, mitos, questões identitárias, convenções e expectativas socioculturais, estereótipos, preconceitos e juízos de valor (BAGNO, 2011; AZEREDO, 2018).

Dessa modo, apesar de, como atestam os estudos sociolinguísticos, não existir nada em uma variedade linguística em si mesma que nos leve a predizê-la como “melhor” ou “pior” que outra, pois são, de fato, “maneiras diferentes de expressar uma regra gramatical variável” (BAGNO, 2013, p. 51), na complexa relação entre língua e sociedade, elas acabam recebendo valores sociais diferentes de acordo com as condições socioeconômicas, políticas e culturais dos sujeitos e das regiões aos quais pertencem. Como afirma Bortoni-Ricardo (2004),

em toda comunidade de fala onde convivem falantes de diversas variedades regionais, como é o caso das grandes metrópoles brasileiras, os falantes que são detentores de maior poder – e por isso gozam de maior prestígio - transferem esse prestígio para a variedade linguística que falam. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 33-34).

Na sociedade brasileira, os falares que gozavam de maior prestígio, historicamente, eram aqueles das cidades em que o governo colonial ou republicano fazia sede. Atualmente, os falares de maior prestígio são aqueles das regiões mais ricas e de maior influência política do país, o que, na realidade, parece não ter ocorrido muita diferença. Assim, por fatores sócio-históricos, culturais, políticos e econômicos um determinado modo de falar a língua vai sendo reconhecido socialmente como “melhor”, “mais correto” ou “mais bonito” em detrimento de outros, que vão ocupar o lado oposto dessas valorizações. Não é o modo de falar ou as formas linguísticas que apresentam algo de mais coerente, lógico ou superior a outros modos ou formas, mas o prestígio social dos falantes que se transfere para o modo e para as formas que eles utilizam (BORTONI-RICARDO, 2004; SOARES, 2000 [1986]).

Como resultado desse processo sociocultural e ideológico, as variedades pertencentes às elites urbanas mais letradas gozam de grande prestígio social, enquanto outras variedades, pertencentes a grupos marginalizados socialmente, das classes socioeconômicas mais baixas, menos escolarizadas e/ou do meio rural, são fortemente estigmatizadas como “erradas”, “feias”, “engraçadas”, “estropiadas” e seus falantes sofrem o que os sociolinguistas nomeiam de preconceito linguístico, isto é, discriminação e exclusão social com base em um “conjunto de mitos e superstições sobre a(s) língua(s) e seus falantes” (BAGNO, 2013, p. 88).

No caminho para uma sociedade mais democrática, que respeita a diversidade sociocultural de seus cidadãos – e neste bojo a língua –, é imperioso que tenhamos aversão a toda e qualquer forma de preconceito e discriminação, dentre elas, a que se materializa com base no modo de falar de sujeitos (de)marcados social e regionalmente. Como destaca Bagno (2011) e Soares (2000 [1986]), o preconceito linguístico é, antes de tudo, um preconceito de base social, pois, como já mencionamos, as pesquisas sociolinguísticas demonstram que não há

nada em um falar ou em uma forma linguística que os defina como intrinsecamente “melhor” ou “piores”, a não ser por força sociocultural e ideológica, da estrutura social.

Em vista dessa estratificação social da língua (BAGNO, 2013), em que algumas variedades são mais valorizadas e outras mais desvalorizadas, há uma grande demanda social pela variedade de prestígio por parte daqueles falantes que não estão nela imersos. Assim, tais sujeitos vão, principalmente, à escola em busca dessa variedade supostamente “certa”, “bonita”, “melhor”, pois intuem que, ao se apropriarem dela, ela os ajudará em valorização sociocultural e ascensão socioeconômica.

No entanto, a apropriação da variedade e das variantes de prestígio (seja ela advinda da norma-padrão ou norma culta) não é fator *sine qua non* ou garantia para a ascensão social do sujeito. Concordamos com Bagno (2011; 2013) quando afirma que a posição social dominante, de prestígio, na sociedade brasileira, está para além do uso de certos traços linguísticos. Para que ocorra de fato a ascensão do sujeito seria necessária uma transformação estrutural da sociedade como um todo, em relação a questões de gênero, étnico-raciais, socioeconômicos etc., pois,

de nada adianta a um indivíduo ter excelente domínio das normas urbanas de prestígio ou da norma-padrão codificada nas gramáticas se, pelo simples fato de ser negro (ou mais acuradamente, não branco), sua ascensão social já está barrada em ampla medida desde o berço num país entranhadamente racista como é o Brasil” (BAGNO, 2013, p. 107).

Entretanto, admitimos, também, a perspectiva de que o sujeito pode, se utilizando das variantes de prestígio, ter sua fala e opinião levadas em maior consideração em determinadas situações, pois o uso de tais variantes acaba “[...] aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15), tendo em vista que, como assinalam Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 153), “uma pessoa que domina e sabe como e quando usar a variedade de fala de prestígio social evitará muitos problemas para si mesma, além de alcançar êxito em várias áreas, vitórias que não seriam possíveis com uma variedade de fala estigmatizada como “ruim”.

Existem, dessa maneira, situações sociocomunicativas nas quais o domínio da fala de prestígio se faz de grande relevância, uma vez que os falantes são mais avaliados pelo modo como falam e os juízos de valor social podem pesar mais sobre as formas linguísticas utilizadas, e, por conseguinte, sobre os próprios falantes. Bortoni-Ricardo (2005, p.41) destaca que “[...] um(a) falante, diante de um interlocutor desconhecido, de maior poder na hierarquia social ou

a quem ele/a precisa ou deseja impressionar, sente-se na obrigação de usar um estilo mais cuidado. Para obter este efeito, necessita prestar mais atenção à forma de sua produção verbal”.

Falas de caráter mais formal, mais tensas e/ou mais refletidas (BAGNO, 2013), com interlocutor(es) desconhecidos, em que não há intimidade, mais regradas e/ou em público, como ocorre em exposições orais, conferências, discursos, debates, entrevistas, relatos, apresentação de evento etc., são exemplos de eventos de interação que costumam levar os falantes a (ou requerem deles) monitoração de suas falas, isto é, “prestar mais atenção à forma de sua produção verbal” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 41). Nessas situações, as falas podem se aproximar de uma representação de língua escrita formal, ser mais influenciadas pelo discurso gramatical normativo e o sucesso no empreendimento depender, também, do êxito no uso de variantes linguísticas esperadas pelos interlocutores para tal contexto.

O uso de traços fonéticos *descontínuos*, aqueles pertencentes às variedades linguísticas de baixo prestígio social, característicos de falantes dos meios rurais ou rurbanos, de baixa escolaridade e de baixo poder aquisitivo, tradicionalmente vistos como o modo mais “errado” de falar a língua, certamente pode ser mal avaliado pelo(s) interlocutor(es) urbano(s) mais letrado(s) e fazer com que o sujeito tenha seu discurso invalidado, sofra preconceito e, dessa maneira, não alcance sucesso em relação a seus objetivos sociocomunicativos. Alguns desses traços fonológicos mais estigmatizados, com base numa pequena lista feita por Bagno (2012), são

a queda da vogal átona postônica em palavras paroxítonas: córrego > corgo; pássaro > passo; bêbado > bebo; árvore > arvre etc. Não nasalização de sílabas postônicas: homem ~home; ontem ~onte; fizeram ~fizero etc. Monotongação de ditongos átonos crescentes em posição final: notícia > notiça; paciência > paciença; imundice > mundiça etc. [...]. Rotacismo: troca do [l] por [r] em encontros consonantais ou em final de sílaba: placa > praca; planta > pranta; talco > tarco; futebol > futebor etc. Pronúncia [ɲ] da consoante palatal [ʎ], escrita lh: telha > teia; abelha > abeia; velha > veia etc. Redução da terminação -ndo do gerúndio em -no: catano, comeno, dormino etc. (BAGNO, 2012, p.107).

Vale ressaltar que, como vimos anteriormente, Coelho *et al.* (2010) alertam para o fato de que a classificação de um traço linguístico como *estereótipo* (e possivelmente estigmatizado) ou *marcador* pode variar de uma região para outra. Assim, em determinados locais do nordeste brasileiro a pronúncia aberta das vogais [e] e [o] e a não palatalização de [t] e [d] diante de [i] podem não serem vistas como estereótipos e não serem carregadas de estigma, mas em outras localidades da mesma região assim se comportarem. O falante precisa, portanto, estar atento a esses sistemas de avaliação social que incidem sobre as variantes para que possa, sempre que possível, utilizá-los em favor de seus projetos sociocomunicativos.

Quando falamos, então, somos guiados também por normas socioculturais que ditam o que é esperado ou aceitável em certas situações comunicativas. Conforme ressalta Bortoni-Ricardo (2004),

[...] o uso da língua, assim como quaisquer outras ações do homem como ser social, depende das normas que determinam o que é um comportamento social aceitável. À medida que os indivíduos vão desempenhando ações sociais mais diversificadas e complexas, para além do domínio da família e da vizinhança mais próxima, eles têm de atender a normas vigentes nos novos domínios de interação social que passam a frequentar (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75).

No entanto, como bem adverte Faraco (2020), “o falante pode romper com essas expectativas sociolinguísticas por diversas razões, para causar riso, por exemplo, ou para provocar conflito ou para sinalizar que ele está se afastando da comunidade”. Em vista desses dois últimos motivos que podem levar o falante a não “adequar” sua fala, podemos levantar uma problemática sobre a possível reprodução do preconceito em relação às formas linguísticas já estigmatizadas: Usar determinada forma linguística considerada de prestígio, mais valorizada que a forma característica de sua comunidade de fala, com vistas a se adequar à situação, corresponder ao que esperam e/ou escapar do preconceito, pode ser, em alguma medida, uma atitude de consonância e de reprodução da desvalorização de sua forma linguística característica, em outros termos, uma maneira de se sujeitar ao *status quo* da valorização e desvalorização de determinadas formas e da discriminação de sujeitos sociais por meio da língua.

Todavia, o que não podemos fazer é negar o fato de que fatores socioculturais e ideológicos levam algumas variantes a ser valorizadas em detrimento de outras no processo de variação linguística, nem negar a existência de normas socioculturais subjacentes às interações que indicam aos sujeitos o que e como (não) se deve ou (não) se espera falar em determinadas situações, tampouco desconsiderar a relevância de o sujeito se apropriar e ter em seu repertório linguístico as variantes de prestígio para que possa se utilizar delas quando julgar seu uso relevante ou adequado em vista de seus objetivos e da situação comunicativa em que se inscreve.

### **3 O LUGAR DA VARIAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA NA AULA DE LÍNGUA MATERNA**

Neste capítulo, primeiramente, fazemos um percurso histórico, de maneira sintética, sobre os objetos e objetivos de ensino de língua materna no Brasil e, em seguida, abordamos algumas contribuições da área da Sociolinguística Educacional para o ensino de língua e, especificamente, o ensino da variação fonético-fonológica.

#### **3.1 O QUE ENSINAR NAS AULAS DE PORTUGUÊS?: UM PERCURSO HISTÓRICO**

Quem passa pelo processo de escolarização tende a ver a disciplina Português como algo natural ou mesmo esperado na instituição escolar. No entanto, apesar de o componente de língua materna estar curricularizado há, relativamente, bastante tempo, o que se entendeu por português, seus conteúdos e objetivos de ensino não têm sido historicamente os mesmos. Segundo Magda Soares (2012 [2002]), em seu artigo intitulado “Português na escola: História de uma disciplina curricular”, a inclusão da disciplina nas escolas brasileiras só ocorreu no final do Império, nas últimas décadas do século XIX.

Antes da reforma imposta pelo Marques de Pombal na segunda metade do século XVIII, que tornava obrigatório o uso do português e proibido o uso de quaisquer outras línguas em todo o território brasileiro, a Língua Portuguesa (doravante LP) era utilizada na educação somente como instrumento para a alfabetização, pois o foco do ensino de língua e sobre língua se recaía sobre a gramática do Latim. A retórica, disciplina valorizada à época, também era estudada com base em autores canônicos clássicos. Só após a reforma houve a introdução da gramática da LP nos currículos, tomada, de início, como instrumento para a assimilação da gramática da língua latina. Mas,

paulatinamente, à medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social (perda que só se concretizou já no século XX, quando terminou por ser excluído do sistema de ensino fundamental e médio), a gramática do português foi-se libertando de sua ancilagem em relação à gramática latina, e ganhando autonomia.” (Soares, 2012 [2002], p. 147).

Ao lado de uma maior autonomia da gramática do português em relação à língua latina, a retórica continuou como componente curricular, tendo em vista que o “falar bem” era algo valorizado na prática social em geral, mas agora estudada também em autores de LP. Outrora incluindo em seu bojo o estudo da poesia e da literatura, a retórica acabou por dividir-se em duas disciplinas: retórica - a arte de falar bem, do discurso, da elocução - e poética - estudo da

poesia, dos gêneros literários. Desse modo, “Retórica, poética e gramática” – [...] eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do Império; só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português” (SOARES, 2012 [2002], p. 149).

De acordo com a autora, as publicações de gramáticas brasileiras e a consolidação da língua como sistema contribuíram para que a ruptura com a tradição do ensino de Latim nas escolas pudesse se concretizar. Apesar de com o fim do Império as três disciplinas tenham sido fundidas numa única disciplina, “Português”, até a década de 40 do século XX o ensino delas se manteve em prática, pois “os grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola, a quem continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens [...]” (SOARES, 2012 [2002], p. 150), permaneciam os mesmos.

Somente a partir da década de 50 do século XX, com uma grande transformação sociocultural na sociedade brasileira, causada, sobretudo, pelo processo de urbanização da população e, com ele, a luta da classe trabalhadora pelo acesso à educação formal (vista como um grande fator para a ascensão social de seus filhos) que resultou no processo conhecido como “democratização” ou “universalização” da educação (BAGNO, 2013), a escola – e a disciplina de Português – se viu diante da necessidade de uma reformulação de seus conteúdos e objetivos (SOARES, 2012 [2002]). É nesse contexto então que há o abandono da retórica e da poética, e, aos poucos, metodologicamente,

[...] gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática (SOARES, 2012 [2002], p.152).

Apesar de gramática e texto estarem lado a lado nas aulas, havia, conforme ressalta Magda Soares, primazia da gramática. Primazia esta que só seria rompida a partir da década de 1970, quando da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 5692/71), resultado da intervenção realizada pelo governo militar então em vigor. Diante da ideologia e dos objetivos que tinha tal governo, considerava-se a língua como um instrumento a serviço do desenvolvimento técnico-econômico. Assim, as concepções de língua como sistema (no estudo da gramática) e expressão estética (no estudo dos textos) que vinham dando base ao ensino de português são substituídas pela concepção de língua como comunicação e a disciplina “Português” é renomeada para “Comunicação e expressão” e “Comunicação em língua portuguesa”, nos 1º e 2º graus, respectivamente.

Segundo Soares (2012[2002], p.154), “os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais”. Em vista dessa nova visão, aparecem nos livros didáticos textos escolhidos por critério de intensidade na vida cotidiana, como os presentes em jornais e revistas, histórias em quadrinhos, publicidade, humor, além de textos literários. Voltando a valorizar a linguagem oral, surgem também nos livros exercícios de desenvolvimento da linguagem oral para a comunicação cotidiana. E é sob essa concepção de língua e esse quadro pedagógico, segundo a autora, que surge a grande polêmica, nunca antes levantada, sobre ensinar ou não gramática na escola.

Diante de muitas críticas e num contexto de redemocratização do país e de teorias das ciências linguísticas começando a influenciar o campo do ensino de língua materna, a concepção comunicativa já não encontra mais tanta sustentação. A disciplina retoma, então, seu nome de “Português” e, conforme pontua Soares (2012[2002]), a contribuição das ciências linguísticas é a principal característica que a disciplina assume nos anos 1980.

Os estudos na área da Sociolinguística alertaram a escola sobre as diferenças de variedades faladas pelos alunos (provenientes agora de diferentes camadas) e a variedade de prestígio que ela pretende ensiná-los, o que se exigia, portanto, uma nova postura e uma nova metodologia diante da heterogeneidade linguística em sala; a descrição linguística tanto da língua falada quanto da escrita trouxe novas concepções sobre a gramática do PB, diferente da concepção prescritiva hegemônica; a Linguística textual amplia a concepção de gramática e considera fenômenos linguísticos que escapam ao nível morfossintático, chegando ao texto; a Pragmática, a Análise de discurso e Teoria da enunciação trazem uma nova concepção de língua, na qual se incluem as condições sociais e históricas em que a língua é utilizada.

Não obstante essas novas perspectivas linguísticas, gramaticais e pedagógicas tenham influenciado fortemente as discussões sobre ensino de língua materna e chegado aos documentos norteadores do trabalho pedagógico em âmbito nacional, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>5</sup> (doravante PCN), publicados no final da década de 1990,

---

<sup>5</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) são documentos que foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) considerando-se a necessidade de referenciais curriculares comuns a nível nacional, no intuito de uma transformação qualitativa na Educação Básica brasileira e de que todos os jovens, de todas as escolas e das diferentes regiões do país, tivessem acesso a conhecimentos necessários ao pleno exercício da cidadania. Esperava-se, ainda, que os documentos pudessem servir de apoio à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de aula, à seleção de materiais didáticos, como também contribuir para com a formação inicial e continuada de profissionais da área da educação.



sua efetivação nas salas de aula de Português parece ter acontecido apenas de forma incipiente. De acordo com Antunes (2014), em contato com atividades propostas por professores formados em Letras e Pedagogia, revelou-se que “ainda prevalecem as concepções de uma linguagem descontextualizada, sem sujeitos e sem intenções, cujo sucesso depende, única e exclusivamente, de uma incondicional submissão às normas de uma não menos incondicional correção gramatical” (ANTUNES, 2014, p. 27-28).

As aulas ainda são, pois, em grande medida, permeadas de atividades com enfoque na gramática da língua, mais especificamente, na classificação das palavras em classes, na apreensão de regras morfosintáticas, de nomenclaturas e de conceitos pregados nas gramáticas-normativas, herdeiras da GT e suas ideias de “certo” e de “errado, de língua uniforme, homogênea, invariável (ANTUNES, 2014; BAGNO, 2013).

Desse modo, no decorrer dos anos letivos, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao término do Ensino Médio, com a constante reprodução e assimilação de tais ideias, muitos estudantes finalizam a educação básica acreditando fielmente na existência de uma única forma certa de falar (e escrever) a língua e que ela estaria decodificada nas gramáticas normativas (ANTUNES, 2014). O que se encontra nestas obras, seria, pois, a língua por excelência, o “certo”, o “bonito”, o “desejável” e o que não se encontra, é “errado”, “desvio”, “feio”, “não faz parte da língua”, “não existe”, formas que deveriam ser constantemente evitadas, rejeitadas, pois seriam “fruto da deturpação e do descuido de pessoas ignorantes”. Esta perspectiva, como sabemos, não condiz com a realidade linguística e é a base para a discriminação por meio da linguagem.

Apesar de a língua oral estar substancialmente presente em nossas interações cotidianas, vivemos em uma cultura na qual se dá maior importância à escrita, em que as práticas escritas têm mais prestígio e são vistas como superiores à fala (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2011). Segundo Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), essa sobrevalorização da escrita e desvalorização da fala se dá pelo fato de que, desde seu surgimento, a escrita esteve ligada e restrita às classes sociais mais poderosas, de maior prestígio nas sociedades. Assim, além de se construir a falsa ideia de superioridade da escrita, esta servia como característica de diferenciação e exclusão social.

A suposta superioridade da escrita em relação à fala e a ideia de que esta é desenvolvida espontaneamente, prescindindo de um ensino intencional e sistemático, contribuíram para que o trabalho com a modalidade oral da língua fosse negligenciado nas aulas de língua materna (CARVALHO; FERRAREZI JR, 2018). Quando a escola fez algo em relação à fala, foi no intuito de corrigir e substituir a fala dos alunos por não corresponder às formas da variedade de

prestígio e esperando que eles não escrevessem errado (BRASIL, 1998). No entanto, felizmente, os PCN (1998), já apresentavam em suas propostas e direcionamentos curriculares acerca do trabalho pedagógico com a língua materna, diante das necessidades contemporâneas, a importância de se desenvolver no alunado competências e habilidades próprias aos gêneros orais, principalmente aqueles mais formais e públicos, objetivando a construção de sujeitos hábeis e seguros para a plena participação na vida social e aptos ao exercício da cidadania. Como apresenta o documento:

[...] nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola - a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões - os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações (BRASIL, 1998, p. 25).

Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, veio corroborar as recomendações feitas há 20 anos pelos PCN, reafirmando a importância do trabalho com a oralidade nas aulas de LP, de modo que é necessário levar o aluno, dentre vários outros pontos, a

refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos, e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multisssemiose. [...] Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos [...]. Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas. [...] Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto (BRASIL, 2017, p. 79-80).

Em vista dessas colocações feitas pelos documentos oficiais, confirma-se a necessidade de a escola e, mais particularmente, o ensino de língua materna, tomar como sua responsabilidade também o ensino sistemático da modalidade oral, falada, do PB, visando desenvolver nos alunos as habilidades e as competências necessárias às diversas práticas discursivas orais contemporâneas, nos diferentes campos de atuação humana, tanto para a vida social como profissional. Como observamos nos excertos acima, os documentos assinalam a necessidade de se ater, no trabalho com a oralidade, às adequações das formas linguísticas aos contextos e situações de interação em que nos engajamos, isto é, aos processos de variação linguística, em especial, a variação estilística.

A perspectiva de ensino de língua materna proposta na BNCC é, como se percebe, muito distante daquela perspectiva tradicional, focada na memorização de uma gramática fora de

contexto, que foi e ainda tem sido forte nas escolas. Segundo a legislação, a BNCC, e com ela o novo componente de LP, deveria ser implantada nos currículos escolares brasileiros até o ano de 2020. No entanto, certamente, a efetivação dessas novas perspectivas e objetivos do trabalho pedagógico com a língua acontecerá nas aulas de Português de forma gradual, e, para tal, é necessário investimento na formação de professores, para que tenham conhecimentos básicos sobre as principais teorias (socio)linguísticas e tendências mais atuais sobre ensino de língua materna, principalmente aqueles professores que ainda acreditam que ensinar a falar e a ouvir e a ler e a escrever de forma competente e adequada possa ser alcançados com a simples memorização de regras, de nomenclaturas e de conceitos da GT.

### 3.2 SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: DIRECIONAMENTOS PARA O ENSINO DA VARIAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA

Como visto na subseção anterior, a partir da década de 1980 a principal característica que o ensino de LP no Brasil assume é a assimilação das concepções provenientes das ciências linguísticas. Os conhecimentos gerados em estudos e pesquisas sobre a textualidade, a oralidade e a variação linguística no PB, por exemplo, são alguns dos que ganham espaço nas discussões sobre o que deve ser objeto de estudo nas aulas de língua materna, discussões que vão se concretizar nas propostas pedagógicas dos PCN, em 1998, e mais tarde, da BNCC, em 2017-2018.

A língua tomada em uma perspectiva normativo-prescritiva, descontextualizada, vista em frases soltas e/ou aleatoriamente construídas pelo professor a fim de explicar regras morfosintáticas da norma-padrão, não é, teoricamente, mais o grande ou único objeto e objetivo de ensino de língua materna. Isso significa, portanto, o distanciamento de uma concepção de língua abstrata, homogênea, invariável, pura, para o reconhecimento e a abordagem da língua em uso, viva em sociedade, em outras palavras, para o reconhecimento de que “[...] todos nós, em qualquer situação, só nos comunicamos verbalmente por meio de um gênero de texto, oral ou escrito” (ANTUNES, 2017, p. 29-30).

Em nossas práticas sociais cotidianas, interagimos com os outros sujeitos por meio de variados gêneros textuais (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2011; SANTOS FILHO, 2016), sejam aqueles que se materializam na modalidade oral da língua, sejam aqueles que se materializam na modalidade escrita da língua, a exemplo de conversas, canções, telefonemas, piadas, recados,

bilhetes, cartas, romances, reportagens, notícias, debates, palestras, entrevistas, seminários, entre vários outros.

Não entraremos em detalhes da discussão sobre as relações entre fala e escrita, isto é, as especificidades, semelhanças, características e imbricações entre as duas modalidades de uso e organização linguística, pois isso foge ao nosso objetivo. Contudo, precisamos destacar que, para a nossa discussão, se faz relevante o conceito de gênero textual oral. Segundo Koch e Elias (2009, p. 59), “em termos bakhtinianos, um gênero pode, pois, ser assim caracterizado: são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca”, com composição, conteúdo temático e estilo próprio. Como base neste mesmo conceito, Travaglia (2013, p. 4) acrescenta que gênero oral é “aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita”.

Tomando como horizonte essas duas concepções, entendemos que gêneros orais são textos utilizados em determinados contextos (cotidiano, escolar/acadêmico, religioso, jornalístico-midiático etc.) que possuem formas e traços (entre eles fonéticos) característicos e são produzidos para serem realizados, prioritariamente, por meio da voz. Em vista disso, consideraremos conversas, entrevistas, debates, apresentações de trabalho, por exemplo, que tenham como materialidade de realização a voz, sons produzidos pelo aparelho fonador, independentemente de se dar face a face ou por meio de algum meio digital, um gênero de texto oral. Apesar de conscientes dos vários outros elementos prosódicos e físico-gestuais característicos dos gêneros orais (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2011), não os trataremos aqui pois vai além de nosso objetivo, que é pensar o ensino sobre variação fonético-fonológica.

Como vimos anteriormente, a variação linguística é um fenômeno constitutivo das línguas naturais que pode ocorrer em todos os seus níveis condicionado por *fatores linguísticos* e *socioculturais*. Desse modo, nos questionamos como deve a escola lidar com a diversidade linguística, mais estritamente, no que diz respeito à variação fonético-fonológica do PB na modalidade oral, falada. Como já dissemos, no Brasil, um país de grande extensão territorial, a variação fonético-fonológica é um fenômeno abrangente e muito produtivo que caracteriza falares regionais, além de estar fortemente correlacionada a questões sociais, sobretudo à ascendência rural-urbana dos falantes e à situação sociocomunicativa.

O empenho de linguistas, a exemplo de Stella Maris Bortoni-Ricardo, em transformar os conhecimentos teórico-acadêmicos advindos das pesquisas da Sociolinguística em conhecimentos mais acessíveis e aplicáveis nas aulas de língua materna, ou como diz Marcos

Bagno em prefácio ao livro “Educação em língua materna” (BORTINI-RICARDO, 2004) daquela autora, “em instrumental pedagógico capaz de interferir nas práticas de educação linguística”, fez surgir no Brasil a subárea denominada Sociolinguística Educacional. Para Bortoni-Ricardo (2005), a Sociolinguística Educacional tem papel específico e relevante para o aperfeiçoamento da educação, com ênfase no ensino e na aprendizagem da língua materna.

A atividade da escola, conforme Bortoni-Ricardo (2005), deve se ocupar com os estilos monitorados da língua, isto é, com os usos linguísticos que o falante presta mais atenção à sua produção verbal e que requerem um certo nível de planejamento, isto porque os estilos não monitorados, informais, mais espontâneos, já constituem o conhecimento básico da língua que o falante adquiriu naturalmente em sua vida cotidiana na interação com os indivíduos mais próximos, na família e na comunidade onde vive, e, portanto, já domina e leva à escola. Como enfatiza Bagno (2012), cabe à escola ensinar o que a criança ainda não sabe. Desse modo,

os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social (BORTINI-RICARDO, 2005, p. 15).

Cabe à escola, portanto, promover a ampliação dos recursos linguísticos dos alunos, para que eles possam dar conta das diferentes exigências sociolinguísticas das situações de interação em que se engajam, principalmente daquelas em que se exige ou se espera do falante o uso de uma variedade linguística mais monitorada, de prestígio. Assim, se faz necessário, para além do ensino dos traços morfossintáticos, lexicais, discursivos etc., também o estudo explícito dos traços fonéticos característicos da variedade de prestígio da região do aluno.

Não se trata, no entanto, de querer corrigir a fala do aluno, como tem feito a escola (BRASIL, 1997; SOARES, 2000 [1986]). O aluno que possui em seu repertório linguístico somente a variante [tra'bayu], isto é, a forma deslateralizada da palavra “trabalho”, por exemplo, tem o direito de na escola conhecer a variante de prestígio [tra'baʎu], tomar consciência das diferenças entre as duas formas, saber que uma delas carrega prestígio social e a outra é estigmatizada e que em certas situações, com pessoas que não fazem parte dos seus círculos afetivos mais próximos e da comunidade à que pertence, como em grandes centros urbanos e em situações de maior formalidade, ele deve ou pode “adequar” sua fala, caso contrário, poderá sofrer algum tipo de discriminação pelo modo que fala.

É indispensável, nesse empreendimento, que o professor tenha conhecimento sobre a complexa realidade sociolinguística brasileira e leve em consideração os diferentes traços

linguísticos, se *graduais* ou se *descontínuos* (BORTONI-RICARDO, 2004), e como esses dois tipos de traços se encontram na variedade linguísticas dos alunos. Além desses pontos, precisa-se saber qual tipo de avaliação e julgamento social recai sobre as diferentes formas linguísticas variáveis, se são traços estigmatizados ou de prestígio. Como bem ressalta a BNCC, deve-se “discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica” (BRASIL, 2017, p. 83).

Desse modo, os alunos devem tomar consciência das influências socioculturais, econômicas, políticas e ideológicas que levam uma forma ou variedade a ser considerada “mais correta”, “mais bonita” ou “melhor” que outras, de modo a reconhecer o valor social e identitário de cada forma de falar, o lugar de sua variedade na estrutura das relações de poder, bem como lutar contra o preconceito linguístico e não o reproduzir, sentindo-se “à vontade para a prática de sua variedade linguística enquanto ela seja adequada à situação social” (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018, p. 50).

Tal trabalho com a língua materna não tem como objetivo, pois, a mera assimilação da variedade social de prestígio, e, por extensão, da cultura dominante como a única legítima, e, ao fim e ao cabo, ocorrer a reprodução de uma sociedade preconceituosa e conservadora. Como afirma Soares (2000 [1986]), deve ser um ensino que leve ao domínio da variedade de prestígio não para a sujeição, mas para a transformação social, no sentido de que o domínio da variedade de prestígio pode ser um instrumento para a participação política dos sujeitos contra as desigualdades sociais e para o acesso a bens de prestígio a eles historicamente renegados.

Bortoni-Ricardo (2005) assume a escola brasileira como um ambiente bidialetal, considerando-se que nas salas de aula de muitas escolas, mormente naquelas que atendem a um público mais diverso, proveniente de diferentes extratos sociais e geográficos ou localizadas no meio rural, a norma de prestígio, presente na fala do professor e em outros instrumentos pedagógicos, encontra-se ao lado de variedades diversas, estigmatizadas, presentes, em maior medida, mas não somente, na fala dos alunos. Não obstante críticas negativas à adoção de um currículo bidialetal em outros países, por não ter conseguido lograr bons resultados na aquisição da norma-padrão por parte de estudantes falantes de variedades estigmatizadas, a sociolinguista acredita que a adoção de tal metodologia pode, sim, ser relevante no ensino de língua materna no Brasil.

Diante das dificuldades e impasses de se implementar um ensino bidialetal, Bortoni-Ricardo (2005) propõe que a prioridade da educação bidialetal, que é a aquisição da variedade de prestígio ou norma-padrão ao lado da preservação da variedade primária do estudante, isto

é, a não substituição de uma variedade pela outra, algo pouco comum ou pouco provável de acontecer, seja deslocada para dois outros pontos muito importantes, quais sejam,

a) o respeito às características culturais e linguísticas do educando, o que lhe garantirá a manutenção de sua autoestima e viabilizará sua integração na cultura escolar, que lhe é razoavelmente estranha; b) o conhecimento por parte da escola das características da competência comunicativa que o educando traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao logo de sua formação escolar (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 139).

Essas ideias visam ao que a sociolinguista chama de uma “pedagogia culturalmente sensível”, quer dizer, a um trato respeitoso com as diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos, buscando não fazer do processo de ensino da variedade de prestígio uma oportunidade de humilhá-los, depreciá-los, ferir sua autoestima ou mesmo provocar uma repulsa à cultura escolar e, conseqüentemente, à aquisição da variedade de prestígio, que é, conforme pontua Bortoni-Ricardo, um dos principais objetivos dos currículos de LP. Em relação ao segundo ponto, a pesquisadora enfatiza a necessidade de formação continuada de professores em cursos de Sociolinguística Educacional, principalmente por parte daqueles que trabalham em comunidades rurais ou de periferia onde predomina variedades estigmatizadas do PB.

O professor tem de desenvolver meios didáticos adequados para que de fato ocorra, de forma sistemática e respeitosa, o aprendizado das formas linguísticas da variedade de prestígio próprias aos estilos monitorados. Bortoni-Ricardo (2004; 2005), com base em pesquisas etnográficas realizadas em salas de aula de escolas do meio rural do Distrito Federal, apresenta quatro tipos de reação dos professores ao uso de linguagem “não padrão” por parte dos alunos. São eles:

o professor identifica “erros de leitura”, isto é, erros de decodificação do material que está sendo lido, mas não faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura, tratando-os todos da mesma forma; o professor não percebe o uso de regras não padrão. Isto se dá por duas razões: ou o professor não está atento ou o professor não identifica naquela regra uma transgressão porque ele próprio a tem em seu repertório. A regra é, pois, “invisível” para ele; **o professor percebe o uso de regras não padrão e prefere não intervir para não constranger o aluno; o professor percebe o uso da regra não padrão, não intervém, e apresenta, logo em seguida, o modelo da variedade padrão** (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 38, destaque nosso).

Nos parece que, com base na perspectiva de uma “pedagogia culturalmente sensível”, como também no que se espera de um profissional que tem como seu objeto de trabalho e ensino a língua, as duas últimas alternativas, os dois últimos tipos de reação realizada pelo professor, sejam as mais adequadas. Para que elas aconteçam, certamente, o professor precisa, como

destaca a pesquisadora, fazer a *identificação* da diferença e a *conscientização* da diferença. Em relação ao primeiro elemento, é necessário além do conhecimento pelo professor das regras em variação, a atenção constante. O segundo elemento, mais complicado, como ressalta Bortoni-Ricardo, é necessário para que o aluno compreenda a diferença existente entre as formas variáveis e, assim, possa monitorar seu estilo. Ao lado desses dois componentes, o professor precisa, ainda, fazer escolhas de qual momento intervir e de qual não intervir, tendo em vista não causar pausas e interrupções inoportunas, causando prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem em foco.

Conforme Bortoni-Ricardo, as intervenções ocorrem, principalmente, em eventos de leitura ou de fala que tenham como base um texto escrito, dificilmente em situações prototípicas de fala, mais espontâneas e ligadas ao contexto mais imediato da sala de aula, como em brincadeiras, perguntas ao professor ou comentários a fim de contribuir com a aula. Essa diferença de atitude, certamente, é resultado do julgamento do professor de quando se deve ou não intervir, e acaba, além de legitimando e valorizando a contribuição e a fala do aluno, contribuindo para que ele construa consciência sobre a variação linguística (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 197).

Para além dessas intervenções mais pontuais, quando os alunos escrevem ou leem, Carvalho e Ferrarezi Jr (2018) destacam que, para que de fato ocorra o aprendizado da variedade social de prestígio adequada à região e à situação comunicativa em que o aluno está situado, o trabalho com a oralidade em sala de aula tem de ser de forma sistemática, com método, continuidade e progressividade, de forma que o aluno precisa:

(1) Ser exposto a essa forma oral de prestígio por longos períodos de tempo, ouvi-la atentamente, compará-la com sua própria forma de falar e perceba as diferenças, recorrendo às muitas e complexas habilidades aqui envolvidas. [...] é preciso que a escola disponha de material suficiente gravado em áudios ou vídeos para que os alunos (e os professores que precisarem) ouçam e comparem com a variedade linguística que utilizam cotidianamente. (2) Ter tempo para treinar a variedade oral de prestígio em sala de aula (e em casa.) Grande parte das atividades que apresentamos aqui é boa como ferramenta de treino. [...] Esse é um caso de treinamento para observação e comparação entre as diferentes variedades linguísticas, sem eleger “a melhor” ou “a mais certa”! [...] (CARVALHO; FERRAREZI, 2018, p. 152-153).

A variedade de prestígio a qual o aluno deve ser exposto e se apropriar não é, no entanto, uma norma abstrata, um modelo padrão de fala ou de pronúncia de palavras presente em algum manual ou seção de ortoepia em gramáticas normativas. Reconhecendo-se a variação e a diversidade linguística como uma realidade e uma riqueza sociolinguística brasileira, o ensino da variedade de prestígio na escola deve, pois, levar em consideração a região e a localidade a



que pertencem os alunos, haja vista que, não obstante proximidades entre os traços linguísticos das variedades sociais de prestígio nas diferentes regiões e capitais brasileiras, elas ainda resguardam diferenças (BAGNO, 2013; CARVALHO; FERRAREZI JR, 2018), inclusive, como sabemos, nas pronúncias, em suas realizações sonoras. O estudo desses traços deve acontecer por meio do contato direto com falas autênticas de falantes “cultos”, seja pessoalmente ou gravadas em áudio ou vídeo, em contextos de maior e menor monitoração linguística. Para uma análise mais consistente e relevante das falas, é importante que se leve em consideração os contínuos rural-urbano, letramento-oralidade e monitoramento (BORTONIRICARDO, 2004; 2005).

Como toda expressão verbal acontece irremediavelmente por meio de um gênero textual (ANTUNES, 2017), a observação dos traços sonoros no estudo da variação fonético-fonológica não pode ser realizada, pois, de forma solta, descontextualização, despreendida de uma situação real de fala. Assim, ouvindo atentamente, por exemplo, uma conversação espontânea entre falantes “cultos”, seja face a face ou mediada por telefone, os alunos devem fazer comparações entre a pronúncia das palavras feita pelos falantes “cultos” e seu modo próprio de falar cotidiano. Espera-se, pois, que os estudantes possam reconhecer, com o devido acompanhamento do professor, já conhecedor das diferenças entre as variedades em estudo, os *traços fonéticos descontínuos* em comparação aos traços da pronúncia culta menos monitorada. Alguns dos traços característicos do polo rural-rurbano são:

A queda da vogal átona postônica em palavras paroxítonas: córrego > corgo; pássaro > passo; bêbado > bebo; árvore > arvre etc. Não nasalização de sílabas postônicas: homem ~home; ontem ~onte; fizeram ~fizero etc. Monotongação de ditongos átonos crescentes em posição final: notícia > notiça; paciência > paciença; imundice > mundiça etc. [...]. Rotacismo: troca do [l] por [r] em encontros consonantais ou em final de sílaba: placa > praca; planta > pranta; talco > tarco; futebol > futebor etc. Pronúncia [i] da consoante palatal [ʃ], escrita lh: telha > teia; abelha > abeia; velha > veia etc. Redução da terminação -ndo do gerúndio em -no: catano, comeno, dormino etc. [...] (BAGNO, 2012, p.107)

Além desses traços, outras diferenças de pronúncia de região podem ser observadas, a exemplo de “fruta, luita, oitubro, cunzinha, drumi, percurá, depois, antonce, arrespondê, alembrar, dereito, menhã, sumana, vosmecê etc.” (Bagno, 2012 p. 107) e/ou resultado de metaplasmos como próteses: “alembrar”, “assentar”, “alevantar”; suarabácti: “dificuldade”, “terém”, “fulô”; metáteses: “estrupe”, “tauba”, “vrido”; a nasalização da vogal palatal [i] em início de algumas palavras: “inxame,” “ingreja”, “indiota”; paragoge: “soli”, “papeli”, “mali”; lambdacismo: “calvão”, “galfo”, “selviço”; a troca do [l] pós-vocálico por [r], em travamento

silábico: “artura”, “firme”, “argum”; que estão presentes em variedades rurais e urbanas, conforme Bagno (2012) e Bortoni-Ricardo (2004).

Ao lado dos *traços descontínuos*, é importante também que o professor leve os alunos a reconhecerem, na fala espontânea dos sujeitos urbanos mais escolarizados, a ocorrência de *traços graduais* (Bortoni-Ricardo, 2004), se mais ou menos formal, mais ou menos monitorado. Assim, os alunos poderão identificar semelhanças de traços entre suas falas e as falas dos “cultos”, como, provavelmente, o processo de monotongação que passam os ditongos decrescentes [ai], [ei] e [ou]; a queda do [d] nos sufixos de gerúndios; a queda do [h] final nos infinitivos verbais e nomes; a queda da primeira sílaba ou sons nas palavras “obrigado”, no pronome de segunda pessoa “você” e no verbo “estar”; o acréscimo de [l] entre a vogal e a sibilante em palavras oxítonas, como ocorre nas palavras “nós”, “paz”, “mas”; alçamento das vogais pretônicas [e] e [o] em [i] e [u], respectivamente, como nas palavras “menino” e “moleque”. Além de outros traços fonéticos que caracterizem o falar regional de modo geral, presentes tanto na variedade do aluno quanto na variedade culta da região a qual ele pertence.

Além da exposição constante e da apropriação dos traços fonéticos presentes no modo de falar dos cultos da região da criança em situações informais, descontraídas, espontâneas, de pouco monitoramento, os estudantes devem ser conscientizados sobre os traços fonéticos que se apresentam na fala dos cultos em situações de maior formalidade e monitoramento linguístico, em gêneros orais como entrevistas, debates, notícias na TV ou no rádio, seminários, discursos oficiais etc. e em oralizações de textos escritos. Essa conscientização é indispensável para que os estudantes possam compreender que a variação fonético-fonológica se faz presente, também, no discurso dos falantes urbanos mais escolarizados, e, desse modo, não se trate a variação de forma estereotipada e estigmatizada, falseando a realidade, como se ela ocorresse unicamente na fala de pessoas pobres, não escolarizadas e/ou do meio rural ou de determinadas regiões (BAGNO, 2013; BORTONI-RICARDO, 2004).

Os discentes poderão observar, pois, a busca dos cultos, em situações de maior formalidade, através da monitoração de sua fala, por pronunciar o [h] final dos infinitivos verbais e nomes; a consoante [d] nos sufixos de gerúndio; os ditongos decrescentes [ai], [ei], e [ou]; a consoante nasal [ɲ]; entre outros traços fonéticos prestigiados na região do alunado. Um dos objetivos, para além de somente adquirir a variedade de prestígio, como se pode observar, é conduzir os alunos a se conscientizarem acerca das diferenças linguísticas tanto em relação ao social quanto à região e à monitoração, em outras palavras, que em gêneros orais mais informais, espontâneos, nos quais prestamos menos atenção às formas linguísticas que utilizamos, tendemos a falar com traços fonéticos da nossa variedade linguística (traços às vezes

estigmatizados), e em gêneros orais mais formais, mais monitorados, nos quais prestamos mais atenção às formas linguísticas que utilizamos, tendemos a usar mais traços fonéticos de prestígio, a pronúncia da variedade culta.

Se faz grande relevância, ainda, colocar os estudantes em contato com falas de variedades de prestígio de outras regiões, para, além de identificarem semelhanças, observarem diferenças, inclusive fonético-fonológicas e prosódica, valorizando-as como parte da diversidade sociolinguística brasileira, comparada, como pontua Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) e Bagno (2013), à diversidade étnica, cultural, religiosa, de pensamento, profissões, gênero e sexualidade etc., promovendo, desse modo, o respeito e a tolerância entre os sujeitos e suas variedades para a construção de uma sociedade mais justa, respeitosa e democrática.

É um trabalho pedagógico com a língua materna em sala de aula que visa à ampliação do repertório sociolinguístico do aluno para que ele possa tomar consciência da vasta variação fonético-fonológica de sua língua materna – o português brasileiro – em relação a questões sociais, regionais e situacionais, e que, assim, admire a diversidade linguística e a valorize, reconheça como legítimo seu modo característico de fala, respeite as variedades linguísticas dos outros sujeitos, lute contra qualquer forma de discriminação que tenha como fundamento o modo característico de fala de alguém e faça escolhas mais conscientes entre as variantes linguísticas disponíveis em seu repertório diante às diferentes situações sociocomunicativas em que se encontra.

Diante do exposto, nos questionamos se/como a BNCC, documento que regula o currículo nacional da Educação Básica atualmente e que, por isso mesmo, norteará o trabalho pedagógico de professores de língua materna, propõe o trabalho da variação fonético-fonológica nas aulas do componente de Língua Portuguesa. É o que buscamos observar na revisão crítica que realizamos na seção que segue.

## 4 DIRETRIZES OFICIAIS PARA O ENSINO DA VARIAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA

Neste capítulo, apresentamos, primeiramente, uma perspectiva geral sobre a Base Nacional Comum Curricular, de sua concepção à implementação. Em seguida, abordamos os pressupostos teórico-metodológicos que embasam o componente de Língua Portuguesa em tal documento, e, logo após, realizamos uma revisão crítica acerca de como a Base Nacional Comum Curricular aborda a variação fonético-fonológica nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

### 4.1 A BNCC: HISTÓRICO, OBJETIVOS, ESTRUTURA E IMPLEMENTAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo-propositivo que institui o currículo básico-comum para toda a Educação Básica brasileira, isto é, as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A proposição de uma base curricular comum era prevista desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, ao determinar, em seu Artigo 210, que “serão fixados **conteúdos mínimos** para o ensino fundamental, de maneira a assegurar **formação básica comum** e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, destaques nossos).

Desde então, variados marcos legais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), os PCN em 1997 e 1998 (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) e o Plano Nacional de Educação em 2014, têm reforçado a importância de uma base curricular comum para uma educação de qualidade e com equidade.

Conforme dados constantes no site do Ministério da Educação (doravante MEC) sobre a BNCC, somente em 2015, pela Portaria nº 592, foi instituída uma Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular, composta por professores-pesquisadores de universidades, professores da Educação Básica, bem como especialistas de áreas afins, o que teve como resultado a publicação da primeira versão da Base, em 16 de setembro de 2015.

A partir daí, houve a mobilização de escolas de todo o país para a discussão do documento e, em 3 de maio de 2016, é disponibilizada a segunda da versão da Base, que, por sua vez, após 27 Seminários Estaduais junto a professores, gestores e especialistas, a terceira

versão é redigida. Em abril de 2017, o MEC entrega a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE), e, finalmente, em 20 de dezembro de 2017, a BNCC para o Ensino Fundamental é homologada, etapa completada em 14 de dezembro 2018, com a versão destinada ao Ensino Médio.

Diante dessas informações, fica evidente o longo período entre a proposição de uma base curricular comum na Constituição, em 1988, e a formação da equipe de elaboração da Base, em 2015, e o curto período entre a constituição da equipe de elaboração e a homologação, no biênio 2017-2018. No entanto, é reconhecido o desejo pela produção de um documento que levasse em consideração a participação ampla da sociedade, com ênfase naqueles segmentos que têm a educação como área de atuação profissional.

Tendo como propósito principal a formação humana de modo integral, isto é, uma formação que abarque não somente o desenvolvimento do aspecto cognitivo, mas também físico, emocional, ético, moral, social e simbólico dos estudantes, visando a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, a BNCC propõe o desenvolvimento de 10 competências gerais durante todo o percurso da Educação Básica. Conforme delimitado pelo próprio documento,

na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para **resolver demandas** complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8, destaque nosso)

Dessa maneira, no desenvolvimento das competências não se quer apenas o acúmulo de saberes, de informações e de conteúdos escolares por parte dos alunos e alunas, mas que eles e elas possam e saibam como mobilizá-los e aplicá-los em suas práticas sociais nas diferentes esferas de atividade humana, do âmbito pessoal ao público, trabalhista. Almeja-se o desenvolvimento dos estudantes de modo que amplie suas capacidades pessoais e as possibilidades de participação social, para que possam agir e responder, de forma crítica e ética, às necessidades e perspectivas contemporâneas, de um mundo cada vez mais interativo, hiperativo, proativo, hiperconectado, colaborativo, de realidades física, digital e físico-virtual, da promoção, da valorização e do respeito às diversidades, das discussões sobre gênero e sexualidade, raça e etnia, meio ambiente e mudanças climáticas, consumismo e dependência, notícias falsas e polarização política, (in)tolerância religiosa, desigualdade socioeconômica, preconceito linguístico, inclusão e capacitismo, entre várias outras pautas. É o que podemos compreender quando se afirma que

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017, p. 19).

Ao lado das questões e do contexto sócio-histórico globais, a BNCC, seguindo o preconizado noutros documentos, no que diz respeito ao trabalho com a diversidade, enfatiza a necessidade de se contextualizar as aprendizagens para que se confira sentido e maior relevância ao que se ensina e aprende, em outros termos, é imprescindível situar os conteúdos estudados no tempo e no espaço nos quais as aprendizagens ocorrem, o que quer dizer levar em consideração a realidade local e regional do alunado, considerando “as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2018, p. 15) durante a construção dos currículos, nas propostas didático-pedagógicas e atitudes cotidianas no ambiente escolar.

É na complementação entre o que é comum/global e o que é específico/local na composição dos currículos que se espera atender aos princípios da igualdade, da equidade e da diversidade, como também à necessidade de superação das desigualdades educacionais brasileiras no tocante ao acesso à escola, à permanência do alunado e ao aprendizado significativo. No entanto, se faz importante ressaltar que, como advertido entre as “Perguntas frequentes: sobre a BNCC”, disponibilizadas no site da Base (BRASIL, 2020), a BNCC não é a solução para todos os problemas educacionais brasileiros, mas a partir dela será possível colocar em prática soluções para a melhoria sistêmica da Educação.

O documento encontra-se assim estruturado: uma breve Apresentação seguida de uma Introdução, na qual se encontram as competências gerais da Educação Básica, os marcos legais, os fundamentos pedagógicos e o pacto interfederativo; apresentação e explicação, por meio de um organograma, da estrutura da BNCC e quais as etapas que compõem a Educação Básica, suas áreas do conhecimento, suas competências específicas de área do conhecimento, os componentes curriculares das áreas e as competências específicas dos componentes (BRASIL, 2018).

Na próxima subseção, apresentamos as principais ideias e proposições teórico-metodológicas do componente de Língua Portuguesa na BNCC, com ênfase na etapa do Ensino Fundamental.

## 4.2 O COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC: BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E OBJETIVOS

No Componente de LP, como ressaltado pelo próprio documento, reafirmam-se pressupostos, concepções e conceitos já aprestandos em documentos precedentes, a exemplo dos PCN (BRASI, 1998). Assume-se, desse modo, na BNCC, o texto como unidade central de tratamento da língua, materializado indispensavelmente em gêneros textuais, que, por sua vez, estão sempre correlacionados às suas esferas sociais de produção e de recepção. A abordagem textual, é, portanto, a enunciativo-discursiva, “de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos [...]” (BRASIL, 2018). A novidade está para a incorporação e a reflexão sobre os usos linguísticos e de outras linguagens nos novos meios e redes de interação digital, objetivando um uso mais crítico, ético, autônomo e qualificado das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

As competências (como também objetos de conhecimento e habilidades) específicas a serem desenvolvidas no componente foram organizadas entre os eixos das práticas de linguagem Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise linguística/semiótica, que, por seu turno, aparecem atreladas a diferentes campos de atuação social (Pessoal, Estudos e pesquisas, Jornalístico-midiático, Atuação na vida pública e Artístico-literário). Como esclarece o documento,

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 (BRASIL, 2017, p. 67-68, grifo nosso).

A proposta é fazer com que os estudantes (man)tenham contato com as diversas formas de uso da língua que circulam em sociedade, no intuito de que se tornem leitores/ouvintes e produtores críticos diante às exigências das práticas de linguagem contemporâneas e ampliem suas possibilidades de participação em diferentes campos sociais. Em vista disso, “é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis [...]” (BRASIL, 2018, p.70). Contemplar essa diversidade de usos, em suas diferentes (multi)modalidades e ligados aos diferentes contextos e práticas sociais, quer dizer lidar direta ou indiretamente com a diversidade sociolinguística e com as questões de variação linguística.

Sobre a diversidade cultural e linguística brasileiras, para além da variação no PB, o documento ressalta a importância de se (re)conhecer a existência do patrimônio de aproximadamente 250 línguas faladas no Brasil, entre elas as indígenas, as afro-brasileiras, as de imigração europeia e asiática e a Língua Brasileira de Sinais (Libras). No tocante à variação, o documento reafirma, em diversos pontos, inclusive em competências e habilidades específicas, a necessidade de se ver a língua como um fenômeno histórico, cultural, social, político-ideológico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. No eixo Análise linguística/Semiótica, vê-se mesmo o documento assinalar que

cabem também reflexões sobre **os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística**, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser **observados em quaisquer níveis de análise**. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e **o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas**, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (BRASIL, 2017, p. 81, grifos nossos).

Como pode-se perceber, as noções de língua e de ensino de língua-materna apresentadas na BNCC vão além de concepções tradicionais, da transmissão direta e passiva de regras e nomenclaturas morfossintáticas de uma língua pura, abstrata, descontextualizada e da mera memorização de tais itens pelos alunos. Como assinala a BNCC (BRASIL, 2018, p. 139, grifo nosso), “[...] as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem **sempre em favor da prática de linguagem que está em evidência** nos eixos de leitura, escrita ou oralidade”, de modo que

os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão **não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem**, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas” (BRASIL, p. 139, 2018, grifos nossos)

Desse modo, compreendemos que as análises e reflexões sobre a língua – e nesse bojo os processos de variação linguística – devem acontecer transversalmente às práticas de leitura, de escuta e de produção textual, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita de organização e uso linguísticos. Em outras palavras, os conhecimentos linguísticos dos discentes devem sempre ser construídos no trabalho com os textos, sendo estes necessariamente configurados em gêneros, compostos por determinadas (multi)modalidades, abordando uma dada temática, atrelados a determinadas esferas de atividade humana e produzidos por sujeito(s) socioculturais, geográficos e político-ideológicos que buscam expressar sentidos e intenções num processo sociointerativo. Por isso, as formas linguísticas (as variedades e as variantes linguísticas) empregadas em sua construção estão correlacionadas a esses fatores. Podemos



dizer que, em última instância, estudar de modo honesto, crítico e reflexivo os textos escritos e falados autênticos que circulam em sociedade é (re)conhecer a variação linguística como uma propriedade inerente ao sistema linguístico da língua materna.

Certamente, a efetivação dessas “novas” perspectivas e objetivos do trabalho pedagógico com a língua materna acontecerá nas salas de aula de Português de forma gradual, e, para tal, é necessário investimentos na formação de professores, a fim de que tenham conhecimentos básicos sobre as principais teorias (socio)linguísticas, sobre as tendências mais atuais acerca do ensino de língua materna e sobre a BNCC, principalmente na formação continuada daqueles docentes que ainda acreditam que ensinar a falar e a ouvir e a ler e a escrever de forma competente e adequada às necessidades contemporâneas possam ser alcançados com a simples memorização de regras, de nomenclaturas e de conceitos da gramática tradicional.

A BNCC precisa, pois, ser estudada, discutida e, de modo oportuno, também criticada durante a formação de professores. No âmbito da formação de professores de Português, nos cursos de Letras, é importante que sejam analisadas, a par de teorias linguísticas e pedagógicas, quais as noções de língua, de texto, de ensino e de aprendizagem de língua materna etc. propostas na BNCC, com o objetivo de reconhecer e compreender perspectivas, conceitos e objetivos nela veiculados, para que se tenha, de um lado, uma prática mais consciente, pautada por teorias linguísticas e pedagógicas mais atuais e por um documento de caráter oficial, como também, por outro lado, não se tenha uma prática pedagógica meramente reprodutora e acrítica, como uma espécie de “copia-cola” da BNCC em sala de aula. Caso este que poderia contribuir para uma prática de ensino de língua tradicional, da mera transmissão e memorização de objetos e habilidades abstratos, fora de qualquer contexto sociolinguístico, fora de qualquer situação sociointerativa por meio da linguagem.

Em vista desses pressupostos teórico-metodológicos e dos objetivos do componente de Língua Portuguesa propostos na Base Nacional Comum Curricular, como também dos objetivos mais estritos deste nosso trabalho, na subseção seguinte realizamos uma revisão crítica no intuito de observarmos como a variação fonético-fonológica está sendo tratada no segmento dos Anos finais do Ensino Fundamental da BNCC.

#### 4.3 DA SELEÇÃO DE EXCERTOS PARA FOMENTO DA REVISÃO CRÍTICA

Haja vista os objetivos deste trabalho, nosso interesse recai sobre o fenômeno da variação linguística. Mais detidamente, queremos observar como a variação fonético-

fonológica está sendo contemplada no componente de LP nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A escolha deste recorte temporal da Educação Básica se dá pela importância da continuidade do estudo e da reflexão sobre a variação, em particular, logo após o processo de alfabetização, para que se efetive, desde a etapa da (pré-)adolescência, a progressiva conscientização dos fenômenos sociolinguísticos da variação e a formação de sujeitos mais críticos, valorizadores e respeitosos diante à diversidade linguística.

A escolha do segmento Anos Finais foi motivada, também, com base no artigo de Rodrigues e Sá (2018) acerca da presença dos componentes fonético e fonológico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da BNCC. No estudo, as autoras evidenciaram que tais áreas do conhecimento linguístico têm papel de destaque durante o segmento dos Anos Iniciais, em vista, principalmente, do processo de alfabetização, da apropriação do sistema de escrita alfabética, destacando, também, ao tratar do fenômeno da variação linguística, que a BNCC o vê como um conteúdo, um objeto de conhecimento, e não como um princípio transversal à Fonética e à Fonologia, o que acabaria por contribuir para o fortalecimento de uma visão genérica e estereotipada do fenômeno. Em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental, Rodrigues e Sá (2018, p. 595) argumentaram que “dados de nossa pesquisa de pós-doutoramento que se encontra em curso mostram que os conteúdos de Fonética e Fonologia não são previstos pela BNCC para nenhum ano do Ensino Fundamental Anos Finais”.

Apresentamos, na subseção seguinte, as Competências Específicas, as Práticas de Linguagem, os Campos de Atuação Social e os Objetos do Conhecimento do componente de Língua Portuguesa relativos ao Ensino Fundamental – Anos Finais que, entendemos, tocam, direta ou indiretamente, o fenômeno da variação linguística e possibilitam o trabalho com a variação fonético-fonológica. Pontuamos, ainda, que a revisão das habilidades do Ensino Fundamental – Anos Finais da BNCC não foi, nem de longe, realizada de modo exaustivo, podendo, certamente, habilidades que não foram nesta pesquisa contempladas possibilitar o trabalho com a variação fonético-fonológica, em específico, como também linguística, de maneira geral.

#### 4.4 A PRESENÇA DA VARIAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA NA BNCC - ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Conforme dissemos, a variação linguística, de forma ampla, é destacada na BNCC como uma das propriedades linguísticas a serem contempladas no tocante ao ensino de LP. Nessa

nossa análise, levamos em consideração não somente as práticas de Oralidade e Análise linguística, mas também as de Leitura e de Produção de textos, tendo em vista que as noções destas duas últimas práticas na BNCC também abarcam as interações como ouvinte e como autor de gêneros orais, a exemplo de *podcast*, *vlogs*, *jingles*, *spots*, entrevistas orais, relato etc., nos quais se abre espaço para o trato com a variação fonético-fonológica correlacionada aos diversos fatores extralinguísticos.

Identificamos referências diretas ou indiretas em três das Competências Específicas do componente de LP para o Ensino Fundamental:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. [...]
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. (BRASIL, 2018, p. 87).

Na competência 1, há menção explícita à necessidade de se ver a língua como um fenômeno amplo, correlacionado e dependente da vida de seus falantes, o que diretamente leva à reflexão sobre os processos de variação diacrônica (histórica), diastrática (sociocultural) e diafásica (estilística). A competência 4 cita diretamente a variação, a existência de variedades e de preconceitos atrelados à língua. Tem-se, pois, como uma das principais atribuições do ensino de língua materna, a valorização da diversidade linguística e o combate a qualquer tipo de discriminação por meio da linguagem, com base na compreensão da variação como um fenômeno natural e intrínseco a toda e qualquer língua humana, em especial, ao PB. Já na competência 5, tem-se a importância de se construir noções sobre os processos de variação estilística, compreendendo que os sujeitos realizam modulações no uso da língua conforme seu(s) interlocutor(es), intenções, temáticas, juízos de valor e com base nas regras socioculturais de adequação que subjazem às situações comunicativas.

A variação diatópica (regional) e a variação diafásica (modalidade de uso da língua) não são mencionadas nas Competências Específicas do componente, mas podemos inferir, com certo esforço interpretativo, a primeira no excerto “construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem”, e a segunda no trecho “a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (BRASIL, 2018, p. 87). Além disso, não se observa qualquer referência aos níveis de

análise linguística em que os tipos de variação acima mencionados podem ocorrer e se concretizam.

Também analisamos as habilidades, os campos de atuação e as práticas de linguagem comuns à etapa do 6º ao 9º ano a partir do Quadro a seguir.

**Quadro 1– Práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades comuns do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais relacionadas à variação linguística**

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO		
CAMPO JORNALÍTICO MUDIÁTICO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Leitura	Relação entre gêneros e mídia	<b>(EF69LP02)</b> Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, <i>outdoor</i> , anúncios e propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i> , <i>jingle</i> , vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a <b>adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros</b> em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
Produção de textos	Textualização Revisão/edição de textos informativos	<b>(EF69LP07)</b> Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua <b>adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte</b> , a circulação -, <b>ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.)</b> , à <b>variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto</b> , à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. <b>(EF69LP08)</b> Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua <b>adequação ao contexto de produção</b> , a mídia em questão, <b>características do gênero</b> , aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e <b>adequação à norma culta</b> .
Oralidade	Planejamento e produção de textos jornalísticos orais	<b>(EF69LP12)</b> Desenvolver estratégias de <b>planejamento, elaboração</b> , revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e <b>avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos</b> , à forma composicional e <b>estilo de gêneros</b> , a clareza, progressão temática e <b>variedade linguística empregada</b> , os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.
Análise linguística/semiótica	Estilo	<b>(EF69LP17)</b> <b>Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos</b> dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, <b>as escolhas lexicais</b> , o efeito de

		imparcialidade do relato, a <b>morfologia do verbo</b> , em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).
<b>CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA</b>		
Leitura	Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero	<b>(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica</b> – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impresa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, <i>podcasts</i> e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e <b>às marcas linguísticas características desses gêneros</b> , de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão e Edição	<b>(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas</b> , tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, <i>podcast</i> ou <i>vlog</i> científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, <b>considerando o contexto de produção</b> e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e <b>estilos</b> .
<b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b>		
Leitura	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	<b>(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais</b> , as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, <b>a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens</b> e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das <b>variedades linguísticas (no discurso direto, se houver)</b> empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.
Produção de textos	Relação entre textos	<b>(EF69LP50) Elaborar texto teatral</b> , a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; <b>explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões)</b> e retextualizando o tratamento da temática.
Oralidade	Produção de textos orais	<b>(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas</b> (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, <b>variedades e registros linguísticos</b> ), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas

		indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.
<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO</b>		
Análise linguística/semiótica	Variação linguística	<b>(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada</b> , o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. <b>(EF69LP56) Fazer uso consciente</b> e reflexivo de regras e normas da norma-padrão <b>em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.</b>

Fonte: Brasil (2018, p. 141-161, grifos nossos).

Diante dos dados apresentados no Quadro 1, percebemos, satisfatoriamente, nas habilidades a serem desenvolvidas em todos os anos do Ensino Fundamental – Anos finais (do 6º ano 9º ano), referências, direta e/ou indiretamente, aos processos de variação linguística com relação a todos os campos de atuação e práticas de linguagem.

No campo *Jornalístico-midiático*, vemos as habilidades EF69LP02, na prática de Leitura, EF69LP07 e EF69LP08, na prática de Produção textual, e EF69LP12, na prática de Oralidade, todas tratando da variação estilística (diafásica), aquela que “diz respeito ao uso individual, às modulações que cada pessoa faz em sua produção verbal de acordo com o contexto de interação em que se encontra” (BAGNO, 2013, p. 78), isto é, motivada pelos interlocutores, temática, objetivos sociocomunicativos etc. Espera-se que o docente possa orientar os discentes acerca da situação de formalidade característica das práticas de linguagem do campo *Jornalístico-midiático*, e, desse modo, (re)conhecerem as marcas linguísticas, as variedades e as variantes habituais a tais práticas de maior monitoramento linguístico.

Somente nas habilidades EF69LP07 e EF69LP12, referentes aos eixos de Produção e de Oralidade, respectivamente, vemos menção à adequação ao “suporte”, ao “modo”, a “textos orais”, ou seja, à variação diamésica (modalidade de uso), sobre a qual se faria de grande relevância a discussão com os alunos acerca das complexas relações entre fala e escrita, suas formas de materialização, de usos e de organização da língua no continuum oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004; MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2011).

Na habilidade EF69LP08, observamos a referência, de modo genérico, à “adequação à norma culta”, no entanto, não se define na BNCC o que se entende por norma culta. Além disso, o termo, no singular, nos leva a compreender que a BNCC não leva em consideração o reconhecimento das especificidades das *variedades linguísticas de prestígio* (BAGNO, 2012; 2013). Desse modo, no caso de o professor, em seus processos formativos, seja inicial ou continuado, não tenha construído tal conhecimento sobre o que é/são a/s norma/s culta/s, perde-se a oportunidade de conduzir reflexões sobre as diferenças linguísticas existentes entre as falas dos “cultos” das diferentes regiões, as diferentes avaliações sociais sobre as variedades devido

ao (des)prestígio socioeconômico e político regionais, como também as ideias de “fala neutra” e “sem sotaque”, tendo em vista que é no meio jornalístico-midiático em que estas ideias e ideais linguísticos são mais perseguidos.

Além disso, nos parece que a habilidade faz uma associação direta entre norma culta e formalidade e toma a norma culta como uma variação estilística (diafásica), e não como resultado de fatores socioeconômicos, de antecedentes urbanos e nível de escolaridade (diastrática), estando ela mesma, a norma culta, sujeita à variação estilística a depender do contexto de interação em que os “cultos” estejam situados e de seus objetivos comunicativos (BAGNO, 2013). Dito de outra maneira, a norma culta também apresenta diferenças em relação a situações mais ou menos (in)formais, mais ou menos monitoradas, e a habilidade em questão parece não levar este fato em consideração. O professor precisa estar, portanto, bem atento para não acabar reproduzindo essa falaciosa associação comum em livros didáticos e, inclusive, trabalhos científicos.

No Campo das *Práticas de Estudo e Pesquisa*, tanto a habilidade EF69LP29, na Prática de leitura, quanto a habilidade EF69LP36, na prática de Produção de textos, o enfoque se recai sobre a variação estilística (diafásica), propondo que se reflita e se construa gêneros de divulgação do conhecimento e de resultados de pesquisas levando-se em consideração “as marcas linguísticas características” e os “estilos” em vista do contexto de produção.

No campo *Artístico-literário*, por sua vez, observamos habilidades, como as EF69LP47, EF69LP50 e EF69LP52, nas quais são propostas práticas de Leitura, de Produção e de Oralidade que levem os discentes a reconhecerem, elaborarem e apresentarem cenas e textos narrativos, dramáticos, observando “a escolha lexical” na caracterização de cenários e personagens, as “variedades linguísticas (no discurso direto)”, as “marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões)” e “variedades e registros linguísticos” na caracterização de personagens.

A construção de tais habilidades requer, como podemos reconhecer, conhecimento de diferentes tipos de variação, em especial, a diatópica (dialetos), a diafásica (registros) e a diastrática (jargões). Sendo assim, é mais do que necessário o reconhecimento da realidade sociolinguística brasileira por meio de estudos e da escuta de falas autênticas, a fim de que, a exemplo do caso da caracterização de personagens por traços regionais e/ou rurais-urbanos, não se resvale em construções estereotipadas e/ou preconceituosas. Cabe destacar que, com exceção da habilidade EF69LP08, no Campo *Jornalístico-midiático*, este é o único campo de atuação em que se volta a mencionar a variação social (diastrática), e o único, de todo o quadro de

habilidades da BNCC para o Ensino Fundamental – Anos Finais, em que se propõe o trabalho com a variação regional (diatópica).

Em relação a *Todos os campos de atuação*, vemos única e explicitamente como objeto de conhecimento a Variação linguística, no eixo da Análise linguística, composto por 2 habilidades, a EF69LP55 e a EF69LP56. Em relação àquela, propõe-se, primeiramente, “reconhecer as variedades da língua falada”, em que a única característica delimitada é a modalidade “falada”, tendo em vista que “as variedades da língua falada” são múltiplas e estão correlacionadas a diversos fatores sociais, geográficos e estilísticos, o que acaba tornando a habilidade demasiadamente genérica, inespecífica. Esta generalização pode ter sido pensada de modo a atender e ser trabalhada em todos os campos, isto é, no Jornalístico-midiático, no de Estudos e Pesquisa, no de Atuação na Vida pública e no Artístico-literário. No entanto, acreditamos contribuir negativamente para uma visão abstrata, descontextualizada e estereotipada do fenômeno, caso o docente não compreenda a variação como princípio transversal a todos os níveis de análise linguística, práticas de linguagem e campos de atuação social e, dessa maneira, não saiba conduzir a reflexão levando este fato em consideração.

A habilidade propõe também o reconhecimento do conceito de norma-padrão, apesar de ele não ser delimitado pela BNCC. No entanto, acreditamos ser um trabalho relevante, se realizado de forma honesta e clara, orientando os alunos a reconhecer a norma-padrão como “um modelo ideal de língua”, um constructo artificial, irreal, fruto da tradição gramatical e seu desejo por uma língua homogênea, única, pura, invariável, mas investida de grande prestígio sociocultural (BAGNO, 2013; 2012) e que tem seu valor e lugar reconhecidos na história dos estudos linguísticos. Cabem, também, comparações entre as regras (e conceitos e terminologias) previstas na norma-padrão e as de fato utilizadas nas variedades urbanas de prestígio falas pelos cultos (e estudos linguísticos mais recentes). Essas reflexões são necessárias tanto para que os estudantes possam desconstruir as noções de “certo” e “errado”, como compreender a língua como fenômeno heterogêneo e mutável.

A habilidade propõe, ainda, que os estudantes possam reconhecer o conceito de preconceito linguístico. Pensamos que só reconhecê-lo não seja um trabalho que de fato contribua para uma mudança de atitude pelos alunos em relação a suas próprias práticas de discriminação por meio da linguagem como também em relação às falas preconceituosas de outros sujeitos. Para que esta mudança venha a se concretizar, defendemos a ideia de que haja a reflexão sobre os mitos e os processos socioculturais e ideológicos que fundamentam o preconceito linguístico (BAGNO, 2011, 2013; BORTONI-RICARDO, 2004; SOARES, 2000 [1986]). Somente assim, pois, se dará início ao processo de valorização da diversidade



sociolinguística brasileira e a promoção do respeito às diferenças, principalmente em relação aos falantes de variedades linguísticas estigmatizadas.

Enfim, no quadro das habilidades relativas ao 6º ao 9º ano, tem-se a habilidade EF69LP56, em que se espera que os discentes façam uso consciente e reflexivo de regras da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. Reconhecemos aí a menção às variações no modo de uso da língua (diamésica) e estilística (diafásica). Ressaltamos que, com base inclusive nos próprios pressupostos teórico-metodológicos do componente de LP (concepção enunciativo-discursiva e estudo (meta)linguístico em razão das práticas de linguagem em evidência), o estudo das regras da norma-padrão não deve ser feito de forma prescritiva e descontextualizada, mas calcado em textos autênticos que circulam em sociedade. Ou seja, é na leitura e na escuta de textos escritos e falados formais, de grande monitoração, em que a reflexão sobre quais regras e normas da norma-padrão são utilizadas e em quais situações de fala e de escrita elas “devem ser usadas” deve acontecer. Insistimos: a norma-padrão deve, sim, ser objeto de estudo e reflexão nas aulas de língua materna, mas sempre de forma crítica, reflexiva, contextualizada.

Dando continuidade à nossa análise, destacamos as práticas de linguagem, os objetos de conhecimento e as habilidades referentes aos 6º e 7º anos em que os processos de variação linguística são explícita ou implicitamente considerados.

**Quadro 2 – Práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais relacionadas à variação linguística**

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º E 7º ANOS		
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Oralidade	Planejamento e produção de entrevistas orais	<b>(EF67LP14)</b> Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e <b>realizar entrevista oral</b> com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, <b>transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação</b> , à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.

Fonte: Brasil (2018, p. 167, grifos nossos).

No campo de atuação *Jornalístico-midiático* relativo aos 6º e 7º anos, reconhecemos a habilidade EF67LP14 como uma boa oportunidade de o professor conduzir seus alunos a

reconhecerem as diferenças de materialização entre as modalidades falada e escrita da língua (variação diamésica). No processo de transcrição e construção de uma versão escrita do gênero entrevista (MARSCUSCHI, 2007), pode-se observar além das características prosódicas e físico-gestuais que normalmente não aparecem em sua versão escrita, o embate entre as variantes fonéticas na pronúncia das palavras pelos entrevistados e a ortografia-oficial. Trabalho este que, se bem conduzido, pode levar a uma conscientização da variação fonético-fonológica como inerente à língua falada e que ela está correlacionada a fatores regionais, de antecedência rural-urbana, sociais e/ou estilísticas. Os alunos poderão tomar consciência, ainda, de que a escrita, ou melhor, a ortografia oficial, é resultado de acordos e convenções.

**Quadro 3 – Práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais relacionadas à variação linguística**

LÍNGUA PORTUGUESA – 8º E 9º ANOS		
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Produção de textos	Estratégia de produção: textualização de textos Informativos	<b>(EF89LP09) Produzir</b> reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e <b>reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção</b> , as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e <b>adequação à norma-padrão</b> .
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Análise linguística/semiótica	Variação linguística	<b>(EF09LP12) Identificar estrangeirismos</b> , caracterizando-os segundo a <b>conservação, ou não, de sua forma gráfica</b> de origem, avaliando a <b>pertinência, ou não, de seu uso</b> .

Fonte: Brasil (2018, p. 179-191, grifos nossos).

No tocante ao conjunto de habilidades destinadas aos 8º e 9º anos, observamos, na habilidade EF89LP09, no Campo *Jornalístico-midiático*, a indicação de produção de reportagem multissemiótica com adequação às condições de produção (variação estilística), além de “adequação à norma-padrão”. Reiteramos aqui a perspectiva de ensino e de uso não prescritivo das regras da norma-padrão, como já abordado em relação à habilidade EF69LP56.

Encerrando o rol de habilidades a serem desenvolvidas durante a etapa do EF – Anos Finais, vemos a Variação linguística sendo proposta, mais uma vez, como objeto de conhecimento na prática de Análise linguística referente a *Todos os campos de atuação*, especificamente no 9º ano. A habilidade aí em questão menciona a identificação de estrangeirismos, a conservação ou não de sua forma gráfica de origem e a avaliação da pertinência de seu uso. Caberiam, pois, reflexões sobre os processos de adaptação das palavras

estrangeiras aos sistemas fonético-fonológico e ortográfico do português brasileiro, as diferenças em relação às convenções ortográficas do PB e da língua estrangeira de origem da palavra, como também orientação aos alunos quanto à variação estilística, isto é, sobre os efeitos no uso de termos de origem estrangeira em diferentes contextos de interação, levando em consideração os interlocutores, a temática, as intenções etc.

Com base nesta análise, podemos concluir que, das 15 habilidades selecionadas que tocam direta ou indiretamente a variação, o **Eixo das Práticas de Produção de Textos** é o que mais contempla o fenômeno (com 5 habilidades), seguido do eixo Análise linguística, (com 4 habilidades), e os eixos de Leitura e Oralidade (com 3 habilidades em ambos).

O campo *Jornalístico-midiático* é o contexto sociocultural no qual o trato com a variação é mais ressaltado, contabilizando 7 habilidades, sendo elas distribuídas nos subgrupos do 6º ao 9º ano, 6º e 7º anos e 8º e 9º anos, seguido do *Campo Artístico-literário*, com 3 habilidades propostas do 6º ao 9º ano. Logo após, aparecem *Todos os campos de atuação*, com também 3 habilidades, do 6º ao 9º ano e 8º e 9º anos, e o campo de Estudo e pesquisa, com 2 habilidades, a serem desenvolvidas do 6º ao 9º ano. Como se pode perceber, não reconhecemos nenhuma habilidade que toque a variação linguística no campo da *Atuação na vida pública*.

Em relação ao tipo de variação, **a estilística (diafásica)** é, de longe, a que mais interessa à BNCC, com menção em 14 das habilidades selecionadas, seguida da variação na modalidade de uso (diamésica), mencionada em 4 das habilidades, e das social (diatrática) e regional (diatópica), cada qual mencionada somente em 1 habilidade. Não observamos qualquer menção à variação diacrônica (histórica) nas 15 habilidades consideradas para análise.

Algo que julgamos problemático na abordagem da variação proposta na BNCC é a ausência de citações explícitas, nas habilidades, aos níveis de análise linguística em que a variação ocorre, o que acaba por contribuir para uma noção abstrata do fenômeno. As únicas exceções que pudemos observar, aconteceram nas seguintes habilidades: EF69LP07, EF69LP08, EF69LP17 e EF69LP47, nas quais aparecem termos como “correção de concordância”, “aspectos relativos à textualidade”, “morfologia verbal”, “escolhas lexicais” e “construções metafóricas”, “recursos coesivos”, “tempos verbais” e “processos figurativos”. Apesar de que a variação fonético-fonológica possa ser trabalhada em todas as habilidades selecionadas nos Quadros 1 a 3, seja em correlação a estilos e processos de monitoração, a fatores sociais ou regionais e rurais-urbanos, não vimos referência à variação fonético-fonológica ou à pronúncia em nenhuma das habilidades, em nenhuma das práticas e nenhum dos campos de atuação selecionados, nem mesmo no eixo das práticas de Oralidade.

Na grande maioria das habilidades do eixo Oralidade cita-se características prosódicas (pausas, ritmo, entonação, etc) e físicas (gestos, expressões faciais, etc), mas não se faz referência aos processos de variação fonético-fonológica, à pronúncia de palavras. Ao passo que, os níveis morfológico, morfossintático, lexical, sintático, semântico e textual são diversas vezes apresentados explicitamente como objetos de conhecimento e em habilidades no Ensino Fundamental – Anos Finais. As únicas referências ao componente “fônico” e/ou “sonoro” da língua, na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ocorrem no eixo de Análise linguística, estritamente em relação à ortografia oficial e em habilidades no âmbito Artístico-literário, a saber: EF69LP48, EF69LP54, EF67LP31 e EF89LP37, nas quais vemos menções à leitura e à produção de poemas levando-se em consideração os recursos sonoros em rimas, aliterações, assonâncias, onomatopeias. Em nenhum dos dois casos, no entanto, faz-se referência à variação linguística, fonético-fonológica. Essas constatações nos levam a corroborar com o que afirmam Sá e Rodrigues (2018; 2019):

Uma análise prévia que efetuamos do documento como um todo mostrou-nos que os conteúdos relativos às áreas da fonética e da fonologia fazem-se presentes na BNCC em todas as séries do Ensino Fundamental Anos Iniciais, **mas estão ausentes do Ensino Fundamental Anos Finais. Por oposição a essa realidade, a morfologia e a morfossintaxe são previstas para todos os anos** desses dois níveis de ensino. (SÁ; RODRIGUES, 2019, p. 63, grifos nossos).

Além disso, Rodrigues e Sá (2019) apresentam críticas ao fato de a variação linguística ser tomada como um conteúdo, um objeto de conhecimento, pela BNCC, em vez de um princípio transversal a todos os níveis de análise linguística. Nas palavras das autoras,

O tratamento da variação linguística como um conteúdo de LP – em vez de um princípio que transversaliza os níveis de análise – não se verifica apenas na BNCC, mas também nas orientações curriculares que a antecedem. Tal problema leva à estereotipação da variação, que fica restrita apenas ao social e ao regional, quando deveria transversalizar os conteúdos, como princípio constitutivo das línguas naturais. (Rodrigues e Sá, 2019, p. 70)

Concordamos em partes com elas. Pensamos, na verdade, que houve a tentativa de transversalização da variação linguística na BNCC, considerando que a variação linguística é direta ou indiretamente referenciada em habilidades de diferentes Práticas de linguagem e em diferentes Campos de atuação. No entanto, concordamos plenamente com as autoras quanto à ausência de referências aos níveis de análise da língua em que os processos de variação se materializam, o que conduz à uma noção abstrata e estereotipada do fenômeno, como se ele fosse restrito ao social (pobres e não-escolarizados) e/ou ao regional (nordestinos, mineiros,

pessoas do meio rural, etc), estereótipo que leva, ao fim e ao cabo, à reprodução do preconceito linguístico em relação a esses grupos sociais.

Desse modo, reconhece-se, sim, a proposição da variação linguística como um dos objetos de reflexão e de conhecimento presentes nos Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC, no entanto, não podemos deixar de ressaltar que, com base nos estudos e postulados da Sociolinguística variacionista, a variação ainda não se encontra de maneira satisfatória, adequada e plenamente abordada nas diretrizes curriculares de nível nacional. Em vista disso, é imprescindível que os professores de LP tenham conhecimento de que a variação ocorre, necessariamente, nos níveis de análise linguística (inclusive no fonético-fonológico), situada em práticas de linguagem, associada a diferentes campos de atuação da vida social e correlacionada a diversos fatores extralinguísticos (socioculturais, situacionais, regionais, históricos etc.), para que, assim, possam tomar os quadros de habilidades e objetos de conhecimento propostos na BNCC não de forma pronta, certa e adequada, mas crítica, reconhecendo suas qualidades e contribuições, como também suas lacunas, imprecisões e limites, e, em vista disso, saibam redirecionar, ampliar e incrementar seu trabalho em sala.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos como objetivo apresentar como o ensino da variação linguística e, mais especificamente, o ensino da variação fonético-fonológica do português brasileiro vem sendo abordado pela área de discussão acerca do ensino de língua materna, como também (re)conhecer o modo como o fenômeno da variação fonético-fonológica está sendo considerado na Base Nacional Comum Curricular. Conforme as discussões trilhadas neste estudo, a língua é um fenômeno indissociável da vida dos sujeitos que a falam; se os sujeitos, lugares e situações de uso são múltiplos, diferentes, diversos, assim também a língua o é. Em outros termos, a língua é heterogênea e variável por natureza, composta, em realidade, por um grande conjunto de variedades linguísticas (BAGNO, 2012, 2013; BORTONI-RICARDO, 2004; SOARES, 2000 [1986]).

O nível fonético-fonológico, ao tratar de aspectos sonoros da língua, constitui um dos em que mais se pode observar a variação, que está, como discutimos, correlacionada a fatores geográficos, socioculturais e situacionais, de modo que as diferentes pronúncias (variantes) podem ser classificadas como marcadores, indicadores e/ou estereótipos (COELHO *et al.*, 2010), além de traços graduais ou descontínuos (BORTONI-RICARDO, 2005). Ainda na complexa relação entre língua e sociedade, as pronúncias acabam recebendo valores sociais distintos, não sendo a língua – como se faz imaginar no ensino tradicional – somente um grande sistema de palavras e regras. Ela é, para além disso, uma instituição sociocultural, permeada de mitos e preconceitos, questões identitárias, convenções, expectativas, estereótipos e juízos sociais de valor, acerca dos quais os estudantes precisam e devem ser devidamente orientados (BAGNO, 2013).

Diante dessa realidade sociolinguística, a escola, como disseminadora do conhecimento científico e espaço de promoção da cidadania, não pode continuar, em pleno século XXI, reproduzindo, de maneira acrítica, ideais e discursos tradicionais e preconceituosos sobre a língua e seus falantes. A escola deve, pelo contrário, abraçar a diversidade linguística que a cerca e que se encontra dentro de sala de aula – haja vista a escola pública brasileira é um ambiente bidialetal (BORTONI-RICARDO, 2005) –, promovendo sua reflexão e compreensão para a construção de uma sociedade mais democrática. Se também cabe à escola ensinar a variedade (e a variante) adequada à região e às situações sociocomunicativas que demandam maior grau de monitoramento do próprio discurso, este trabalho precisa ser feito de modo sistemático (CARVALHO; FERRAREZI JR, 2018), não se furtando do compromisso ético,

durante este empreendimento, de zelar, de promover e de respeitar a(s) cultura(s) e variedade(s) dos educandos, no exercício de uma “pedagogia culturalmente sensível” (BORTONI-RICARDO, 2005).

Em relação à maneira como o fenômeno da variação fonético-fonológica do PB está sendo abordado na Base Nacional Comum Curricular, pudemos observar, na revisão crítica que procedemos, que o componente fonético-fonológico não é mencionado nos itens que abordam, direta ou indiretamente, a variação linguística, tampouco é proposto como objeto de conhecimento no EF – Anos Finais (ao contrário do que acontece com outros níveis). Desse modo, corroboramos o estudo já realizado por Rodrigues e Sá (2019), no qual afirmam a ausência das áreas da Fonética e da Fonologia e o tratamento da variação linguística como um conteúdo (e não um princípio transversal aos níveis de análise) nos Anos Finais do Ensino Fundamental da BNCC.

Pudemos observar, também, que o Eixo da Produção de Textos é aquele que mais contempla a variação e que o Campo *jornalístico-midiático* é o contexto sociocultural em que o trato com a variação é mais ressaltado, não se reconhecendo qualquer habilidade que toque a variação no campo da Atuação da Vida Pública. Em relação ao tipo de variação, a estilística é de longe a que mais interessa à BNCC, não se observando, por outro lado, qualquer menção à variação histórica. Desse modo, reconhece-se, sim, a proposição da variação linguística como um dos objetos de reflexão e de conhecimento nos Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC, contudo, não podemos deixar de ressaltar que, com base nos estudos da Sociolinguística Variacionista, a variação ainda não se encontra de maneira satisfatória, adequada e plenamente abordada nas diretrizes curriculares de nível nacional.

Em vista disso, para que as bases teórico-metodológicas da Sociolinguística e do componente de LP cheguem à sala de aula da Educação Básica brasileira, serão necessários grandes investimentos e esforços nos processos formativos iniciais e continuados de professores, de maneira que possam planejar e executar práticas pedagógicas de acordo com a própria BNCC, como também possam lançar sobre ela um olhar crítico, reconhecendo suas qualidades e carências.

Por fim, considerando as reflexões realizadas neste estudo, acreditamos ter oferecido uma contribuição para a discussão sobre o ensino de variantes fonéticas do português brasileiro e para com a prática pedagógica de (futuros) professores de Português que se querem mais críticos, democráticos e que buscam se distanciar da perspectiva tradicional de língua e de ensino de língua. Refletimos sobre práticas que orientam os estudantes da Educação básica ao (re)conhecimento da variação fonético-fonológica de sua língua materna, à ampliação de seu

repertório, à reflexão das relações entre língua e sociedade e ao respeito às diferenças sociolinguísticas do povo brasileiro, no percurso para uma necessária **reeducação sociolinguística** (BAGNO, 2013) e para a incorporação de atividades escolares que destaquem a diversidade linguística brasileira.



## REFERÊNCIAS

- AGUILERA, V.de A.; BIOLADA, G. L.. ALiB: um estudo dos róticos em posição de ataque nas capitais da região Sudeste. In: MOTA, J. A.; PAIM, M. M. T.; RIBEIRO, S. S. C. (Org.). **Documentos 5: Projeto Atlas Linguístico do Brasil**. Salvador: Quarteto, 2015, p. 141-156.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola, 2014.
- ANTUNES, I. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.
- AZEREDO, J. C. de. **A linguística, o texto e o ensino da língua**. São Paulo: Parábola, 2018.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAGNO, M. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2001.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2011.
- BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. **A Base**. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 25 de ago. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.
- CARVALHO, R. S. de; FERRAREZI Jr., C. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- CARDOSO, D. P. **Atitudes Linguísticas e Avaliações Subjetivas de Alguns Dialectos Brasileiros**. São Paulo: Blucher, 2015.

COELHO, I. L. et al. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

FARACO, C. A. **Minicurso – norma culta brasileira**. Parábola Editorial, 2020. Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=Qo3XUQNu\\_7w&list=PLJTYyIbC0Twny\\_SDAIF-aMmR0EAy3gpFJ&index=2](https://www.youtube.com/watch?v=Qo3XUQNu_7w&list=PLJTYyIbC0Twny_SDAIF-aMmR0EAy3gpFJ&index=2)>. Acesso em: 25 mai. 2022.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, L. A. DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Ceelufpe, 2011. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=XOzoVHyiDew>> . Acesso em: 25 mai. 2022.

RODRIGUES, S. G. C; SÁ, C. M. **A Base Nacional Comum Curricular brasileira e o lugar da fonética e da fonologia no ensino fundamental anos iniciais**. Cad. Est. Ling., Campinas, v.60 n.3 p. 584-603 - set./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8652230>> Acesso em: 25 ago. 2022.

RODRIGUES, S. G. C; SÁ, C. M. **Transversalidade VIII: fonética, fonologia e ensino da língua portuguesa**. Portugal: UA editora. Cadernos do LEIP – Série Temas – nº 7, 2019. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/231953811.pdf>>. Acesso em: 25 de ago. 2022.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SANTOS FILHO, I. I. dos. **Leitura e produção de texto IV**. Natal: EDUFRN, 2016.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo: Editora Ática, 2000 [1986].

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. et al. **Gêneros orais – conceituação e caracterização**. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo\\_generos\\_orais\\_conceitacao\\_caracterizacao.pdf](http://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo_generos_orais_conceitacao_caracterizacao.pdf)>. Acesso em: 25 mai. 2022.