

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
SOCIEDADE – PPGEDUCS

JULIANA RAMALHO BOLOGNANI DIAS

O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES DE
ALUNOS E PROFESSORES DIANTE DA DIVERSIDADE CULTURAL E SOCIAL
DA LINGUAGEM

Pouso Alegre – MG

2025

JULIANA RAMALHO BOLOGNANI DIAS

**O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES DE ALUNOS E
PROFESSORES DIANTE DA DIVERSIDADE CULTURAL E SOCIAL DA
LINGUAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – PPGEduCS da Universidade do Vale do Sapucaí/UNIVÁS como requisito parcial para qualificação no curso de Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Área de Concentração: Educação, Conhecimento e Sociedade

Linha de Pesquisa: Educação e Tecnologia: inovação, ferramentas e processos.

Orientadora: Profa. Dra. Letícia Rodrigues de Souza.

Pouso Alegre - MG

2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca

Dias, Juliana Ramalho Bolognani.

O preconceito linguístico na educação: percepções de alunos e professores diante da diversidade cultural e social da linguagem/ Juliana Ramalho Bolognani Dias– Pouso Alegre: Univás, 2025.

226f.:il:graf.:tab.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – Universidade do Vale do Sapucaí, 2025.

Orientadora: Dra. Letícia Rodrigues de Souza.

1. Diversidade Linguística; Preconceito Linguístico; Práticas Pedagógicas. I. Título.

CDD – 370

Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa

CRB 6-3538

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "**O Preconceito Linguístico na Educação: percepções de alunos e professores diante da diversidade cultural e social da Linguagem**" foi defendida, em 30 de setembro de 2025, por **JULIANA RAMALHO BOLOGNANI DIAS**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98030128, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Assinado eletronicamente por:
Letícia Rodrigues de Souza
CPF: ***.315.976-**
Data: 01/10/2025 13:15:14 -03:00

UNIVAS

Profa. Dra. Letícia Rodrigues de Souza
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora

Assinado eletronicamente por:
Fábio Brazier
CPF: ***.520.246-**
Data: 01/10/2025 13:20:13 -03:00

UNIVAS

Prof. Dr. Fábio Brazier
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus
Machado - (IFSULDEMINAS)
Examinador

Assinado eletronicamente por:
Atilio Catosso Salles
CPF: ***.626.591-**
Data: 01/10/2025 13:28:20 -03:00

UNIVAS

Prof. Dr. Atilio Catosso Salles
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a minha jornada acadêmica e pessoal. A minha família, pelo apoio incondicional e amor constante, que foram a base sólida para que eu pudesse alcançar este momento. Aos meus amigos, que me incentivaram nos momentos difíceis e celebraram comigo as pequenas vitórias. Aos meus orientadores e professores, cujos ensinamentos e orientações foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. E, finalmente, aos meus alunos e à educação, que sempre me inspiraram a buscar um mundo mais justo e igualitário. Que este trabalho possa contribuir para um futuro em que a educação e a diversidade sejam sempre respeitadas e valorizadas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha orientadora, Profa. Dr^a. Letícia Rodrigues de Souza, pela orientação, paciência, dedicação e competência ao longo de todo o processo de elaboração desta dissertação. Seus conselhos e sugestões foram essenciais para a realização deste trabalho, e sou imensamente grata pelo apoio incondicional durante todo o percurso.

Agradeço aos membros da Banca Examinadora, Profa. Dra. Letícia Rodrigues de Souza, Prof. Dr. Atílio Catosso Sales, Prof. Dr. Fábio Brazier, pelas valiosas contribuições e críticas construtivas que enriqueceram significativamente este estudo. Suas observações foram fundamentais para o aprimoramento e aprofundamento da pesquisa.

Aos professores e colegas que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento acadêmico, agradeço pela troca constante de conhecimentos, pela colaboração e pela amizade. Cada um de vocês fez diferença no meu aprendizado.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha amiga Simone Aparecida Rodrigues que foi um apoio incondicional em diversos momentos, sempre presente quando eu mais precisei.

Agradeço imensamente à professora Climene Cristina Dias de Siqueira, que tanto me inspira, e cuja dedicação à licenciatura, marcada pela excelência no ensino e pelo profundo respeito ao saber, foi uma fonte de inspiração que influenciou diretamente minha trajetória e minha escolha pela docência. Sou profundamente grata.

Gostaria também de expressar minha sincera gratidão à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que possibilitou a realização desta pesquisa por meio de sua parceria, apoio e financiamento da pesquisa, através do projeto Trilhas de Futuro Educadores, o qual foi crucial para que este trabalho fosse concretizado, e sou extremamente grata por essa oportunidade.

Agradeço profundamente à UNIVAS - Universidade do Vale do Sapucaí por me acolher com tanto zelo e dedicação, proporcionando um ambiente acadêmico de excelência que foi fundamental para a realização deste mestrado.

Agradeço, por fim, à minha família, em especial a meu esposo Prof. Dr. Márcio de Souza Dias, que me amparou nos momentos mais difíceis, dando conselhos e me cobrando a aprofundar cada vez mais nos estudos, aos meus filhos amados, cujo amor e incentivo foram o alicerce necessário para que eu chegasse até aqui. Sem o apoio de todos vocês, este trabalho não seria possível.

A grande maioria das pessoas acham muito mais confortável e tranquilizador pensar na língua como algo que já terminou de se construir, como uma ponte firme e sólida, por onde a gente pode caminhar sem medo de cair e de se afogar na correnteza vertiginosa que corre lá embaixo. Mas essa ponte não é feita de concreto, é feita de abstrato... O real estado da língua é o das águas de um rio, que nunca para de correr e de se agitar, que sobem e descem conforme o regime das chuvas, sujeitas a se precipitar por cachoeiras, a se estreitar entre as montanhas e a se alargar pelas planícies...(Bagno, 2007c, p. 36).

RESUMO

Essa pesquisa se insere na área "Educação, Conhecimento e Sociedade", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Sociais (PPGEduCS), que investiga as relações entre educação e as transformações sociais, políticas e econômicas na sociedade contemporânea, com foco no impacto da tecnologia e do contexto digital na educação. O estudo se articula à linha de pesquisa "Educação e Tecnologia: inovação, ferramentas e processos", explorando a utilização de novas tecnologias no ensino e a maneira como diferentes formas de expressão linguística influenciam o ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental. A pesquisa teve como objetivo analisar as percepções de professores e alunos do Ensino Fundamental acerca das manifestações e implicações do preconceito linguístico no contexto escolar, buscando compreender de que forma a diversidade cultural e social da linguagem é percebida e tratada nas relações cotidianas e nas práticas educacionais.

A pesquisa investigou o preconceito linguístico em uma escola pública no Sul de Minas Gerais, com ênfase nas práticas pedagógicas no combate à discriminação linguística e nas interações entre professores e alunos de três turmas do 9º ano. Foram realizadas 65 observações de aulas de Língua Portuguesa, totalizando 54 horas, e aplicados questionários e entrevistas com docentes e alunos. A metodologia combinou abordagens qualitativas e quantitativas, com análise estatística dos dados utilizando o software R e o teste exato de Fisher. Os resultados indicaram que, embora a BNCC incentive a valorização das variantes linguísticas, as práticas pedagógicas ainda priorizam a norma culta, marginalizando outras formas de expressão linguística. Essa abordagem, apesar de importante no ensino formal, gera impactos negativos na autoestima dos alunos e em sua participação nas atividades escolares. O estudo sugere a necessidade de promover práticas mais inclusivas, alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4 (Educação de Qualidade), ODS 10 (Redução das Desigualdades) e ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes).

Palavras-chave: diversidade linguística; preconceito linguístico; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This research falls under the area of "Education, Knowledge, and Society," linked to the Graduate Program in Education and Social Sciences (PPGEduCS), which investigates the relationships between education and the social, political, and economic transformations in contemporary society, with a focus on the impact of technology and the digital context on education. The study aligns with the research line "Education and Technology: Innovation, Tools, and Processes," exploring the use of new technologies in teaching and how different forms of linguistic expression influence teaching and learning in Elementary Education. The research aimed to analyze the perceptions of teachers and students in Elementary Education regarding the manifestations and implications of linguistic prejudice in the school context, seeking to understand how the cultural and social diversity of language is perceived and addressed in everyday relationships and educational practices.

The research investigated linguistic prejudice in a public school in southern Minas Gerais, emphasizing pedagogical practices to combat linguistic discrimination and interactions between teachers and students in three 9th-grade classes. A total of 65 observations of Portuguese Language classes were conducted, totaling 54 hours, and questionnaires and interviews were applied with teachers and students. The methodology combined qualitative and quantitative approaches, with statistical data analysis using R software and Fisher's exact test. The results indicated that, although the BNCC encourages the valorization of linguistic variants, pedagogical practices still prioritize the standard language, marginalizing other forms of linguistic expression. This approach, although important in formal education, has negative impacts on students' self-esteem and their participation in school activities. The study suggests the need to promote more inclusive practices, aligned with the Sustainable Development Goals (SDGs), especially SDG 4 (Quality Education), SDG 10 (Reduced Inequalities), and SDG 16 (Peace, Justice, and Strong Institutions).

Keywords: linguistic diversity; linguistic prejudice; pedagogical practices.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Média em língua portuguesa, no 9º ano, em cada UF por média do indicador de nível socioeconômico	174
--	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Comparação das respostas à pergunta 04 segundo a turma.....	97
Figura 2 - Comparação das respostas à pergunta 05 segundo a turma.....	97
Figura 3 - Comparação das respostas à pergunta 06 segundo a turma.....	98
Figura 4 - Comparação das respostas à pergunta 10 segundo a turma.....	100
Figura 5 - Comparação das respostas à pergunta 11 segundo a turma.....	100
Figura 6 - Comparação das respostas à pergunta 12 segundo a turma.....	101
Figura 7 - Comparação das respostas à pergunta 13 segundo a turma.....	101
Figura 8 - Comparação das respostas à pergunta 15 segundo a turma.....	102
Figura 9 - Comparação das respostas à pergunta 19 segundo a turma.....	104
Figura 10 - Comparação das respostas à pergunta 20 segundo a turma.....	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização do perfil sociodemográfico dos alunos.....	91
Tabela 2 - Estatística descritiva das respostas dos alunos ao questionário (itens 04 a 09)	92
Tabela 3 - Estatística descritiva das respostas dos alunos ao questionário (itens 10 a 15)	93
Tabela 4 - Estatística descritiva das respostas dos alunos ao questionário (itens 16 a 21)	95
Tabela 5 - Comparação das respostas dos alunos ao questionário de acordo com as diferentes turmas do 9º ano (itens 04 a 09)	96
Tabela 6 - Comparação das respostas dos alunos ao questionário segundo a turma do 9º ano (itens 10 a 15)	99
Tabela 7 - Comparação das respostas dos alunos ao questionário segundo a turma do 9º ano (itens 16 a 21)	103

LISTA DE SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INSE	Índice de Nível Socioeconômico
HQS	Histórias em Quadrinhos
MEC	Ministério da Educação do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PPB	Português popular brasileiro
PPGEduCS	Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TLI	Transmissão Linguística Irregular
UNIVÁS	Universidade do Vale do Sapucaí
UFs	Unidades da Federação

SUMÁRIO

1	A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO: Uma análise inicial.....	16
2	O PODER DAS PALAVRAS: Fundamentos teóricos sobre a linguagem e sociedade.....	21
2.1	A formação linguística no Brasil: um breve histórico	26
2.2	A linguagem como mediadora da inclusão e exclusão social.....	35
3	VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: Dinâmicas sociais e culturais da língua	39
3.1	Variação geográfica ou diatópica	47
3.2	Variação histórica ou diacrônica	50
3.3	Variação social ou diastrática	55
3.4	Variação situacional ou diafásica	59
3.5	Variação linguística e identidade cultural.....	62
4	PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: Impactos e desafios.....	65
4.1	A importância da inclusão linguística na escola.....	67
4.2	O papel do professor no combate ao preconceito linguístico	70
4.3	A relação entre preconceito linguístico e desempenho escolar	74
4.4	Políticas públicas e propostas de ação	77
5	O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA EDUCAÇÃO: desafios para as práticas pedagógicas e interações no Ambiente Escolar.....	83
5.1	Percepções estudantis sobre o preconceito e a variação linguística no espaço escolar	90
5.2	Entre a norma e a identidade: o conflito linguístico dos discentes nas escolas	105
5.3	Comparação das percepções entre as turmas.....	117
5.4	Do ensino à prática: as vozes que ensinam e que aprendem.	128
5.5	A língua e o preconceito: o que nos une e nos divide na sala de aula.	146
5.6	Entre vozes e perspectivas: a triangulação dos dados sobre o preconceito linguístico	175

5.7	Convergências nos Dados.....	176
5.8	Divergências nos Dados	188
5.9	Dados Complementares	192
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	196
	REFERÊNCIAS	203
	ANEXO A - TERMO DE ANUÊNCIA / ESTADO DE MINAS.....	210
	ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO / RESPONSÁVEL PELO MENOR.....	213
	ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, RESOLUÇÃO 196/96) / PARA O ALUNO	216
	ANEXO D - QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS ALUNOS SOBRE: PRECONCEITO LINGUÍSTICO: UMA VISÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	219
	ANEXO E - ENTREVISTA A SER FEITA À PROFESSORA SOBRE: “PRECONCEITO LINGUÍSTICO: UMA VISÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA”	225

1 A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO: UMA ANÁLISE INICIAL

O preconceito linguístico é um fenômeno presente na sociedade brasileira e se manifesta de forma mais explícita no contexto educacional, no qual a variação linguística deveria ser reconhecida, abordada, incorporada e valorizada como parte integrante do processo linguístico. Bagno (2015, p. 9) reforça que:

A sociedade brasileira sofre linguisticamente com o fenômeno que o filólogo Celso Cunha chamou (em seu artigo "Política e cultura do idioma" de 'dualismo das normas'. Ao lado da norma culta efetivamente praticada (endógena) portanto, existe uma norma importada (exógena) que não combina com o senso linguístico brasileiro, mas que nos tem sido imposta, desde meados do século XIX, por um (resistente) discurso pseudopurista que contaminava, em particular, o sistema escolar e a mídia.

Esse dualismo contribui para a desvalorização das formas de fala que não seguem a norma-padrão da língua portuguesa, associando-as, frequentemente, à inferioridade dos falantes. Embora, muitas vezes, invisível, o preconceito linguístico afeta diretamente a formação e a autoestima dos estudantes, comprometendo seu desempenho acadêmico e sua inserção plena no ambiente escolar.

Esta pesquisa visou analisar como o preconceito linguístico se manifesta nas práticas pedagógicas e interações entre professores e alunos no Ensino Fundamental, investigando seus impactos no processo de aprendizagem. Para guiar a investigação, foram formuladas questões que buscam compreender a manifestação do preconceito linguístico no Ensino Fundamental, tanto nas práticas pedagógicas quanto nas interações cotidianas entre alunos e professores, o impacto desse preconceito na percepção dos alunos sobre suas próprias formas de falar, os efeitos no desempenho acadêmico e, por fim, como o preconceito linguístico tem sido abordado no contexto educacional, em conformidade com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O estudo sobre o preconceito linguístico no contexto educacional brasileiro é relevante, pois o preconceito linguístico ainda persiste atrapalhando desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Alunos que utilizam variantes linguísticas distintas da norma-padrão do português frequentemente enfrentam a marginalização, sendo excluídos e colocados em uma posição de desvantagem no ambiente escolar. A imposição da norma culta como única forma legítima (correta) de linguagem contribui para esta hierarquização,

resultando em impactos negativos na autoestima dos estudantes e no seu desempenho acadêmico.

Embora a BNCC enfatize a necessidade de respeitar a diversidade linguística, as práticas pedagógicas no contexto escolar ainda perpetuam o preconceito linguístico, afetando a qualidade da aprendizagem e dificultando a integração dos alunos no processo educacional. Este cenário demanda uma análise profunda das práticas pedagógicas e da forma como as escolas lidam com as variantes linguísticas dos estudantes, visando compreender como estas práticas podem contribuir para a exclusão ou para a construção de um ambiente mais inclusivo.

Este estudo se justifica pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre o preconceito linguístico no contexto do Educacional, uma vez que, embora reconhecido como um problema social relevante, ainda existe uma lacuna nas pesquisas sobre como as práticas pedagógicas e as interações cotidianas entre professores e alunos podem perpetuar esse fenômeno. A pesquisa busca preencher essa lacuna, abordando como as práticas educacionais podem ser ajustadas para respeitar e valorizar as diferentes variantes linguísticas dos alunos, conforme preconizado pela BNCC.

Este estudo tem como objetivo analisar as percepções de professores e alunos do Ensino Fundamental acerca das manifestações e implicações do preconceito linguístico no contexto escolar, buscando compreender de que forma a diversidade cultural e social da linguagem é percebida e tratada nas relações cotidianas e nas práticas educacionais.

A análise busca identificar os impactos dessas práticas no desempenho acadêmico e na autoestima dos alunos, especialmente aqueles que utilizam variantes linguísticas não padrão, respeitando e integrando as diversas formas de expressão linguística, alinhadas aos princípios da BNCC e aos ODS de educação inclusiva.

Para atingir este objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: identificar como o preconceito linguístico é abordado nas práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa, e compreender como estes educadores lidam com a diversidade linguística em sala de aula; analisar os impactos do preconceito linguístico na autoestima dos alunos e em seu desempenho acadêmico, considerando como as práticas discriminatórias afetam a participação dos estudantes nas atividades escolares; verificar a

adesão dos professores às diretrizes da BNCC, especialmente no que se refere à valorização das diferentes variantes linguísticas.

Estes objetivos visam compreender de forma abrangente o impacto do preconceito linguístico no âmbito educacional, analisando as práticas pedagógicas e as percepções dos alunos e professores, com o intuito de fornecer uma visão detalhada sobre a dinâmica da diversidade linguística, capaz de reconhecer e valorizar as múltiplas identidades linguísticas presentes nas salas de aula.

Com base no problema e nos objetivos traçados, este estudo partiu das seguintes hipóteses: (1) a imposição da norma culta nas escolas como “única correta” geraria resistência nos alunos que utilizam variantes informais ou regionais, dificultando sua adaptação às exigências acadêmicas e afetando sua autoestima; (2) a internalização do preconceito linguístico nas práticas pedagógicas contribuiria para a criação de um ambiente de exclusão, gerando sentimentos de inferioridade nos alunos que falam variantes informais; (3) a formação docente, focada exclusivamente na norma culta, poderia perpetuar o preconceito linguístico, uma vez que muitos professores, apesar de reconhecerem as variantes linguísticas dos alunos, continuariam a privilegiar a norma culta como a única “correta” em suas práticas pedagógicas, marginalizando outras formas de expressão e dificultando a valorização da diversidade linguística nas salas de aula.

O estudo foi realizado em uma Escola Estadual no Sul do Estado de Minas Gerais, no ano de 2024, com foco nos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Adotou-se uma abordagem qualitativa e quantitativa para investigar como o preconceito linguístico se manifesta nas práticas pedagógicas e nas interações entre professores e alunos. Foram utilizados questionários estruturados aplicados aos alunos, visando quantificar e qualificar suas experiências com o preconceito linguístico, e entrevistas com os professores de Língua Portuguesa para compreender suas percepções e práticas pedagógicas relacionadas ao tema.

A pesquisa foi descritiva, buscando observar, registrar e analisar as manifestações do preconceito linguístico sem manipular as variáveis. A análise dos dados foi realizada com o uso de ferramentas estatísticas para investigar possíveis associações entre as variáveis, com foco na identificação de padrões nas práticas pedagógicas e na percepção dos alunos sobre as variantes linguísticas.

A coleta de dados foi conduzida de acordo com as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, com a devida autorização da Secretaria Regional de Ensino/Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

O estudo é composto por 7 capítulos. O primeiro apresenta a introdução, enquanto no segundo capítulo são tratados os fundamentos teóricos da linguagem e sociedade, discutindo-se os conceitos fundamentais relacionados à linguagem e à sociedade, com ênfase nas dinâmicas sociais que influenciam a variação linguística e a formação de preconceitos linguísticos. Esse capítulo estabelece as bases teóricas que sustentam a análise do preconceito linguístico no contexto educacional.

No terceiro capítulo, discute-se a variação linguística: dinâmicas sociais e culturais da língua, abordando as diferentes formas de variação linguística presentes na sociedade e como essas variações estão ligadas às condições sociais, culturais e políticas. O capítulo também discute as implicações dessas dinâmicas no ensino, especialmente no que se refere à valorização de algumas formas de linguagem em detrimento de outras.

No quarto capítulo, analisa-se o preconceito linguístico na educação básica, focando na manifestação do preconceito linguístico no Ensino Fundamental, discutindo como ele afeta os alunos e influencia suas experiências escolares. O capítulo explora as formas pelas quais o preconceito linguístico é identificado e abordado nas escolas, além de discutir suas consequências para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

No quinto capítulo, é descrito o material e métodos adotados no estudo, detalhando os métodos qualitativos e quantitativos utilizados para a coleta e análise dos dados. A metodologia mista, que combina questionários, entrevistas e observações, é explicada com clareza, permitindo uma compreensão detalhada dos procedimentos adotados. Posteriormente, nos subtópicos seguintes, são apresentados os resultados e a discussão, com base na análise dos dados obtidos por meio de entrevistas, observações e questionários. A integração de informações qualitativas e quantitativas foi realizada por meio da triangulação, permitindo uma análise crítica à luz da literatura revisada. O subtópicos estão organizados a partir dos eixos temáticos que emergiram do estudo, detalhando e interpretando os principais aspectos relacionados ao preconceito linguístico nas escolas. Essa seção oferece uma análise aprofundada dos temas centrais identificados ao longo da pesquisa.

No sexto capítulo, sintetizam-se as considerações finais, apresentando as conclusões do estudo e destacando as implicações dos resultados encontrados. Também são discutidas as limitações da pesquisa. Por fim, propõem-se direções para futuros estudos que aprofundem a temática investigada.

Para sustentar e aprofundar a análise do preconceito linguístico no contexto educacional, o estudo se apoia em uma base teórica, construída a partir das contribuições de autores nas áreas de linguística e educação. As obras desses teóricos fornecem os alicerces necessários para a compreensão das dinâmicas de variação linguística, preconceito linguístico e suas implicações no Ensino Fundamental.

Entre os principais teóricos, Marcos Bagno (2007a) é essencial para compreender como a norma-padrão da língua portuguesa é imposta nas escolas, marginalizando outras variantes linguísticas. O estudo de William Labov (2008) oferece uma base teórica sólida sobre a relação entre linguagem e sociedade, destacando a importância das variações linguísticas na construção das identidades sociais. Já Ferdinand de Saussure (2006) introduz a ideia de que a linguagem, enquanto sistema social de signos, reflete as estruturas culturais e sociais, sugerindo que as variações linguísticas são marcadas por influências sociais. Isso oferece uma base teórica para compreender como o preconceito linguístico se manifesta nas práticas educacionais, à medida que diferentes formas de linguagem são valorizadas ou marginalizadas dentro do contexto escolar.

As contribuições de Evanildo Bechara (2009) ampliam a análise ao discutir a norma culta e a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas. Bechara (2009) reflete sobre as regras gramaticais ensinadas nas escolas e como isso pode reforçar a exclusão de variantes linguísticas. Por outro lado, Castilho (2014) defende que as práticas educacionais devem ser reformuladas para incluir todas as formas de linguagem, respeitando as diversas variantes dos alunos.

Essa base teórica oferece um referencial para a análise do preconceito linguístico no Ensino Fundamental, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e respeitosas com a diversidade linguística nas escolas. O estudo destaca as manifestações desse preconceito no contexto escolar e sugere caminhos para a construção de práticas que valorizem a diversidade linguística nas salas de aula.

2 O PODER DAS PALAVRAS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A LINGUAGEM E SOCIEDADE

Neste capítulo, discutiremos os principais conceitos e teorias que fundamentam a relação entre linguagem e sociedade. O foco é apresentar e analisar as diferentes abordagens teóricas que tratam da linguagem como um fenômeno social e cultural. Será explorada a evolução dessas teorias, que variam desde o estruturalismo de Saussure (2006) até as abordagens mais contemporâneas da sociolinguística de Labov (1994- 2008) e análise de discurso. Buscaremos entender como a linguagem é usada para construir e refletir identidades, além de servir como uma ferramenta de poder, envolvendo dinâmicas de inclusão e exclusão social.

A linguagem desempenha um papel central na constituição do ser humano e nas interações sociais, sendo uma ferramenta essencial não apenas para a comunicação, mas também para a construção da subjetividade, identidade, cultura e das relações sociais. Como fenômeno social complexo, a linguagem é indissociável do contexto cultural e histórico em que está inserida, influenciando e sendo influenciada por dinâmicas sociais.

Martelotta (2011) destaca que não há uma única definição de linguagem que seja aceita universalmente pela linguística, isso ocorre porque diferentes correntes teóricas abordam o fenômeno linguístico a partir de perspectivas variadas, o que resulta em distintos objetos de estudo e metodologias. Essa diversidade, longe de ser um obstáculo, contribui para um entendimento mais aprofundado da linguagem, oferecendo várias abordagens ou "lentes" para analisá-la. Ao longo da história, o estudo da linguagem passou por diversas transformações teóricas, desde o modelo estruturalista que entendia a língua como um sistema fechado de signos, até as abordagens contemporâneas que a concebem como uma prática social, interativa e mediadora da cultura (Mendes, 2012).

Saussure (2006) foi um dos pioneiros ao diferenciar a linguagem (*langue*) da fala (*parole*), propondo que a língua seja vista como um sistema socialmente determinado e autônomo. No entanto, com o desenvolvimento de teorias interacionistas e discursivas, como as de Vygotsky (2008), a linguagem passou a ser entendida não apenas como um sistema de signos, mas também como um meio dinâmico de constituição do pensamento e das ações sociais.

A linguagem é um dos pilares fundamentais na construção da realidade social, sendo uma prática social que se entrelaça com as dinâmicas culturais e interpessoais. Como destaca Santos (2012), ela não apenas facilita a comunicação, mas também desempenha um papel crucial na constituição das identidades individuais e coletivas, moldando a forma como os indivíduos se percebem e interagem com o mundo ao seu redor. Ao ser mediada por contextos históricos, culturais e sociais, a linguagem reflete e também constrói as relações de poder, contribuindo para a formação e transformação das estruturas sociais.

A comunicação, por sua vez, é um processo complexo que vai além da simples troca de informações. De acordo com Akobson (1960), a comunicação envolve não apenas a troca de significados explícitos, mas também a construção de identidades e a mediação das relações sociais.

Ao compreender a linguagem como fenômeno social e cultural, é possível perceber que ela não se limita a um simples reflexo da realidade. Pelo contrário, a linguagem atua ativamente na constituição do sujeito social, sendo uma prática que molda e transforma as estruturas sociais, culturais. As identidades sociais são constantemente negociadas, ajustadas e reconfiguradas por meio das interações linguísticas refletindo as transformações históricas e as diferentes forças que operam dentro da sociedade. Desta forma, a linguagem não só constrói e reflete a realidade social, mas também serve como um meio pelo qual os indivíduos e grupos sociais podem questionar e desafiar as normas estabelecidas, criando novas formas de expressão e resistência.

A análise de discurso emerge como uma teoria essencial para entender como a linguagem vai além da comunicação e atua de maneira estruturante nas relações de poder e nas dinâmicas sociais. A análise de discurso, com base nos estudos de Michel Foucault (1999) e outros autores, destaca a linguagem como uma prática social que não apenas reflete, mas também produz realidades. O autor, por exemplo, argumenta que o discurso é um mecanismo de controle, estabelecendo normas e verdades que governam o comportamento e a organização social. Portanto, o discurso não se limita à transmissão de informações, mas constrói as condições de possibilidade do que é dito e do que é silenciado.

Essa perspectiva ajuda a compreender como a linguagem, mediada por práticas discursivas, não apenas reflete a realidade social, mas também a constrói e a transforma. Ao se utilizar de diferentes estratégias discursivas, os grupos sociais podem afirmar seu poder,

ou então contestá-lo, criando novos significados e questionando as hierarquias sociais estabelecidas. A análise de discurso, portanto, proporciona uma chave de leitura crucial para a compreensão das práticas de inclusão e exclusão na sociedade, bem como das relações de poder imbricadas no cotidiano.

Desta forma, a linguagem se torna não apenas um reflexo das relações sociais e culturais, mas um verdadeiro instrumento de transformação social. Ao compreender a linguagem sob essa ótica, ela se configura como uma ferramenta essencial para a negociação de significados e a construção de novas identidades coletivas. A análise de discurso, ao considerar as ideologias que circulam em diferentes contextos, permite revelar as relações de poder subjacentes nos discursos cotidianos, apontando como as práticas linguísticas, muitas vezes invisíveis, reforçam ou desafiam as estruturas de dominação.

A linguagem é um poderoso instrumento de construção, por meio do qual as relações de poder e as visões dominantes são transmitidas e naturalizadas. Ao ser mediada por práticas discursivas, a linguagem não apenas reflete a realidade social, mas também desempenha um papel central na sua constituição e transformação.

Dentro desse contexto, a Sociolinguística emerge como uma teoria fundamental para entender como a linguagem funciona na sociedade, investigando de que maneira aspectos sociais influenciam o uso da linguagem e como a própria língua pode impactar as dinâmicas sociais. A Sociolinguística, como defendido por Labov (2008), analisa a variação linguística não como um conjunto de erros ou desvios, mas como manifestações legítimas e sistemáticas da diversidade social. O autor demonstrou, através de métodos quantitativos e análises rigorosas, que a variação linguística está intimamente ligada às divisões sociais, refletindo diferenças de classe, gênero, etnia e região. Isso corrobora a ideia de que a linguagem é um reflexo das relações de poder e das estruturas sociais presentes em qualquer sociedade.

Por meio desta lente sociolinguística, a linguagem se torna não apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta de poder. A forma como uma pessoa fala pode determinar seu acesso a recursos sociais e culturais, refletindo as desigualdades presentes em uma sociedade. Essa dimensão de poder é ainda mais visível quando observamos as práticas educacionais, como discutido por Bortoni-Ricardo (2004), que critica o modelo tradicional de ensino da língua, o qual marginaliza as formas de fala consideradas "não padrão". O preconceito linguístico, que exclui determinadas variedades da língua, é um reflexo direto

das estruturas de poder que privilegiam a norma-padrão e, por consequência, os grupos sociais dominantes.

Entender a linguagem como um fenômeno social, cultural e histórico, vemos que vai além de ser um simples reflexo da realidade. A linguagem é simultaneamente reflexiva e constitutiva: ela reflete as relações sociais e, ao mesmo tempo, as constrói e transforma. A Sociolinguística (Bortoni-Ricardo, 2004), ao analisar as variações linguísticas e os preconceitos associados, nos permite compreender como a linguagem pode ser um campo de batalha onde se disputam identidades e relações de poder. Através da linguagem, é possível tanto reforçar as estruturas sociais existentes quanto desafiar-las, criando novas formas de expressão, resistência e transformação social.

Essa visão de linguagem como prática social e culturalmente mediada amplia os horizontes da linguística, que deixa de conceber a língua como um sistema fechado e fixo, passando a entendê-la como uma arena dinâmica onde as identidades sociais são constantemente negociadas e as relações de poder estão em permanente reconfiguração. Nessa perspectiva, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas uma força ativa na constituição das estruturas sociais e culturais.

Ao compreender a linguagem dessa maneira, ela se configura como uma verdadeira tecnologia, não no sentido de um objeto mecânico ou digital, mas enquanto uma ferramenta essencial para organizar e manipular informações sociais.

É difícil negar que as simbioses do humano e tecnologias estejam, efetivamente, nos conduzindo a visões distópicas que parecem irremediáveis”, ressalta Santaella no texto de apresentação intitulado *O pensamento no fio de uma navalha*. “Para enfrentá-las, minha tese começa por expulsar qualquer pensamento que considere as tecnologias como corpos estranhos ao humano. Ao contrário, porque fala, o ser humano é tecnológico de saída (Santaella, 2022, p. 10).

Quando Santaella (2022, p. 10) fala que “o ser humano é tecnológico de saída”, ela se refere também à ideia de que a linguagem é uma tecnologia que está completamente integrada ao ser humano desde o início. A linguagem não é algo externo ao ser humano, mas algo que ele mesmo criou para resolver problemas de comunicação, pensamento e organização de conhecimento. Assim como outras tecnologias, a linguagem é um instrumento através do qual a sociedade constrói, transmite e transforma o conhecimento. A linguagem, em sua essência, não é apenas uma forma de comunicar, mas uma tecnologia

social fundamental para a organização das interações humanas. Lúcia Santaella (2022) destaca que a linguagem, ao longo da evolução humana, tornou-se a primeira tecnologia que possibilitou ao ser humano articular pensamentos, expressar sentimentos e compartilhar experiências. Para ela, a linguagem é inseparável de nossa cognição e molda as relações sociais e culturais, permitindo que os indivíduos articulem pensamentos, expressem sentimentos, compartilhem experiências e construam realidades coletivas. De acordo com a autora, a linguagem não é simplesmente um reflexo passivo da sociedade, mas uma ferramenta poderosa e ativa que contribui para a evolução das estruturas sociais e culturais. Ao ser mediada por práticas discursivas, a linguagem torna-se uma tecnologia social capaz de influenciar comportamentos, relações de poder e dinâmicas de identidade dentro de uma comunidade. As transformações sociais e culturais, por sua vez, se refletem nas formas de falar, nos termos e expressões utilizados, e a linguagem, enquanto tecnologia, se adapta, se reconfigura e se reinventa para atender às novas demandas da sociedade, funcionando como um reflexo e, ao mesmo tempo, um motor de mudança social.

Como afirma Santaella (*apud* Piva, 2022), a tecnologia nos constitui, é inseparável de nós, de nossa cognição. Sendo assim, a tecnologia condiciona o nosso modo de conhecer e, portanto, a nossa educação. Quando conseguiu pôr-se de pé, o novo ser humano (agora bípede) deu ao seu cérebro as condições de crescer, trazendo, como consequência, o incremento também de sua inteligência. Foi a partir daí que conseguiu desenvolver a sua primeira grande tecnologia: a fala, a linguagem. O aparecimento da linguagem no homem condicionou toda a história de seu formidável progresso em relação às demais espécies animais. Eis porque, para bem entender o alcance das mudanças civilizatórias, é preciso abordar, antes, a questão histórica fundamental do processamento da informação e da comunicação, por ser este o centro gerador de toda a mutação.

Segundo Santaella (*apud* Piva, 2022), a autora enfatiza que o aparecimento da linguagem no ser humano condicionou seu progresso em relação a outras espécies, pois a linguagem, enquanto tecnologia, estruturou o pensamento humano e possibilitou o desenvolvimento das sociedades complexas. O processamento da informação e da comunicação, facilitado pela linguagem, foi o que permitiu que a espécie humana evoluísse de formas cognitivas e sociais mais rudimentares para uma organização complexa e interconectada.

Ao refletirmos sobre a linguagem como uma tecnologia social, como aponta a autora, podemos compreender como ela não apenas transmite conhecimento, mas também molda e reconfigura as relações sociais e culturais ao longo do tempo. A compreensão dessa inter-relação entre linguagem, poder e sociedade é essencial para a análise das questões de variação linguística e preconceito linguístico, tópicos que serão aprofundados nos próximos capítulos. Assim, a partir dessa base teórica, podemos avançar no estudo das formas como a linguagem continua a refletir e a transformar a realidade social, destacando seu papel vital na luta por uma sociedade mais justa e inclusiva.

2.1 A formação linguística no Brasil: um breve histórico

A formação linguística do Brasil é um campo de estudo fundamental para compreender as raízes culturais e sociais da nação. O português brasileiro, que se destaca entre as variantes do idioma, é o produto de séculos de evolução, marcada pelo encontro de diversas línguas e culturas. O processo histórico de formação do português no Brasil envolve fatores como a romanização, a colonização portuguesa, e, principalmente, o contato com as línguas indígenas e africanas. Essa construção linguística está intimamente relacionada ao desenvolvimento da sociedade brasileira, refletindo em sua língua as transformações políticas, sociais e econômicas.

Desde os primeiros contatos com os colonizadores portugueses, a língua portuguesa foi moldada por diversas influências externas. A presença das línguas indígenas foi significativa, com o uso do português muitas vezes sendo adaptado ao contexto local. Segundo Vasconcellos (1923), a língua portuguesa no Brasil começou a se formar com o contato com as populações nativas, que não só influenciaram o vocabulário, mas também a estrutura do idioma. Neste mesmo cenário, Câmara e Mattoso (1998, p. 42) afirma que “Toda língua que vigora ao lado de outra, num território dado, e que nela interfere como manancial permanente de empréstimos”. Esse lugar de fala destaca que as línguas nativas e também as africanas desempenharam um papel crucial na configuração do português brasileiro, especialmente devido ao grande número de africanos trazidos como escravizados.

O desenvolvimento do português no Brasil, portanto, não foi uma simples transposição do português de Portugal. Em vez disso, passou por um processo de adaptação

e transformação. Como apontado por Naro e Scherre (2007), a língua portuguesa no Brasil evoluiu com características próprias, muitas das quais foram aceleradas pelo contato com as línguas africanas e indígenas, embora as mudanças internas do português europeu também tenham sido um fator determinante.

A formação do português brasileiro é um campo vasto e multifacetado, no qual diversas teorias têm sido propostas ao longo dos anos para explicar a natureza dessa língua que emergiu no Brasil, resultado de um complexo processo de interação linguística entre o português europeu, as línguas indígenas e as línguas africanas. O debate sobre as origens do português brasileiro gira em torno de três principais teorias que buscam explicar os fatores históricos, sociais e linguísticos que influenciaram a língua falada no Brasil.

A teoria da criouliização, defendida principalmente pelo linguista Gregory Riordan Guy (1989), é uma das mais debatidas na explicação da origem do português brasileiro. Segundo essa teoria, o português brasileiro teria se formado como uma língua crioula, resultado da mistura do português com as línguas africanas e indígenas. O autor propôs que o português, no Brasil, passou por um processo de simplificação e modificação devido ao contato intenso com as línguas africanas, criando uma nova língua que manteve aspectos do português, mas com características próprias, típicas das línguas crioulas.

Vasconcellos (1923) e Guy (1989) enfatizam que o português popular brasileiro (PPB) apresenta marcas de línguas crioulas, como a simplificação de tempos verbais e o uso de estruturas sintáticas mais diretas. Os linguistas Basso e Gonçalves (2014) também observam que a língua portuguesa no Brasil se distanciou do português europeu, apresentando traços típicos de uma língua crioula devido ao isolamento dos falantes do português e o contato contínuo com línguas africanas e indígenas.

A Teoria da Deriva Secular, defendida por Anthony Naro e Maria Marta Pereira Scherre (2007), em contraste com a teoria da criouliização, propõe que o português brasileiro é, na verdade, uma continuação do português europeu, com pequenas variações que ocorreram naturalmente ao longo do tempo, devido ao isolamento geográfico e ao contexto social e cultural do Brasil. Segundo essa teoria, o português brasileiro não seria uma nova língua, mas uma variante do português arcaico, que foi alterado devido a condições históricas e sociais específicas, mas sem se afastar fundamentalmente da língua-mãe.

Naro e Scherre (2007) afirmam que as características do português brasileiro já estavam presentes no português arcaico falado em Portugal antes da colonização, e que as influências das línguas africanas e indígenas apenas aceleraram as tendências preexistentes no sistema linguístico do português. Essa teoria enfatiza uma abordagem mais intrassistêmica, onde as mudanças são vistas como uma evolução natural do português europeu, sem a necessidade de um processo de crioulização.

A teoria da transmissão linguística irregular (TLI), proposta por Lucchesi e Baxter (2009), defende que o português brasileiro se formou através de um contato linguístico irregular entre o português e as línguas africanas e indígenas. Essa teoria é uma tentativa de conciliar as duas abordagens anteriores, sugerindo que a formação do português brasileiro foi resultado de um contato linguístico intenso e irregular, mas sem a criação de uma língua crioula. Lucchesi e Baxter (2009) propõem que as comunidades afro-brasileiras isoladas, especialmente no interior da Bahia, oferecem um exemplo claro de como a transmissão linguística irregular pode influenciar a formação de uma língua.

A TLI é caracterizada pela adaptação gradual do português à realidade linguística do Brasil, sem uma mudança abrupta ou radical. Lucchesi e Baxter (2009) afirmam que as mudanças linguísticas foram leves, mas contínuas, e que as influências das línguas africanas e indígenas foram responsáveis por acelerar a evolução do português, sem, no entanto, criar uma língua completamente nova. O estudo dessas comunidades afro-brasileiras é fundamental para entender como o português foi moldado pelas condições socioculturais e pela convivência de diferentes línguas no Brasil.

As três teorias apresentadas: a crioulização, a deriva secular e a transmissão linguística irregular oferecem explicações distintas, mas complementares, sobre a origem do português brasileiro. Teyssier (1997) observa que, embora o debate ainda persista, é importante considerar que as influências africanas e indígenas não devem ser subestimadas, pois ambas tiveram um impacto significativo na estrutura e no vocabulário do português brasileiro.

A teoria da crioulização explica as mudanças fonológicas e morfológicas observadas no português popular, enquanto a teoria da deriva secular ajuda a contextualizar o português brasileiro como uma continuação do português europeu. A teoria da transmissão linguística

irregular (TLI) oferece uma explicação que pode ser considerada um meio-termo, reconhecendo a influência externa sem descartar a continuidade do português europeu.

Estes estudos destacam a complexidade do processo de formação do português brasileiro, que não pode ser visto apenas como uma simples evolução de uma língua imposta, mas como uma língua que foi moldada pelas condições históricas, sociais e culturais específicas do Brasil. A língua portuguesa no Brasil, portanto, é um reflexo direto de um país diverso, marcado pela convivência de múltiplas culturas e línguas, e um ponto crucial na construção da identidade nacional.

A formação do português brasileiro é resultado de um longo processo de contato entre diversas línguas, incluindo o português europeu, as línguas indígenas e as línguas africanas. Este encontro linguístico foi um dos principais fatores que contribuíram para a diferenciação do português brasileiro em relação ao português de Portugal, refletindo as condições socioculturais, históricas e políticas do período colonial e da escravidão no Brasil. A influência das línguas indígenas e africanas no português brasileiro não se limitou a aspectos lexicais, mas também afetou a fonologia, a sintaxe e a morfologia da língua falada no Brasil.

O contato com as línguas indígenas foi uma das primeiras interações linguísticas no Brasil, tendo um impacto profundo no português falado no país. As populações indígenas falavam centenas de línguas diferentes, e, com a chegada dos portugueses, o português se impôs como língua oficial. No entanto, o português brasileiro incorporou várias palavras indígenas, especialmente em campos como a fauna, flora, topônimos e onomástica. Termos como "abacaxi", "tucano" e "pajé" são apenas alguns exemplos da contribuição indígena para o vocabulário do português brasileiro, como destacado por Vasconcellos (1923) e Teyssier (1997).

A presença de línguas indígenas, como a tupi, também influenciou o desenvolvimento de uma língua franca entre os portugueses e as diversas tribos do Brasil, facilitando a comunicação e a troca cultural. Vasconcellos (1923) explica que o português brasileiro absorveu diversas palavras indígenas, especialmente aquelas que se referem a elementos naturais e culturais exclusivos do Brasil.

Segundo Teyssier (1997), as línguas indígenas desempenharam um papel significativo na formação do vocabulário do português brasileiro, e a adaptação de muitas dessas palavras ao português foi um dos reflexos mais claros da relação intercultural

estabelecida entre os colonizadores e os indígenas. Vasconcellos (1923) afirma que, durante o período colonial, as línguas indígenas tiveram uma grande influência no português, não apenas no vocabulário, mas também na formação de uma língua franca, chamada língua geral, que foi utilizada como meio de comunicação entre os colonizadores e os indígenas. Essa língua de contato teve um papel crucial na formação do português brasileiro, pois facilitou a troca de palavras e ideias entre os dois grupos.

A tradição africana também deixou uma marca indelével na língua portuguesa falada no Brasil. Entre os séculos XVI e XIX, milhões de africanos foram trazidos ao Brasil como escravizados, e suas línguas influenciaram profundamente o português brasileiro. A diversidade de línguas africanas trouxe novos vocábulos para o português, especialmente nas áreas de cultura, religião e práticas sociais. Palavras como "samba", "quilombo", "candomblé" e "capoeira" são de origem africana e têm um lugar central no vocabulário do português brasileiro.

Segundo Melo (1981, p. 78), além do vocabulário, as línguas africanas também influenciaram a estrutura morfossintática do português brasileiro. Por exemplo, a simplificação do uso das preposições e a ordem das palavras são características que podem ser atribuídas ao contato com as línguas africanas, como por exemplo, “os homi tá i”, “as primas já chegaro”. Lucchesi e Baxter (2009) defendem que este processo de contato resultou em um fenômeno de transmissão linguística irregular (TLI), no qual o português europeu foi adaptado pelas línguas africanas de maneira não sistemática, mas espontânea, levando à formação de uma variedade linguística única no Brasil.

A consolidação do português brasileiro entre os séculos XVII e XIX é um processo complexo que envolve a estabilização da língua no Brasil e a definição de suas características distintas do português europeu. Durante este período, o português se afirmou como a língua dominante, não só entre a elite colonial, mas também nas áreas administrativas, religiosas e comerciais. Este processo foi marcado por várias influências internas e externas, que ajudaram a moldar o português falado no Brasil e suas variações regionais.

A partir do século XVII, o Brasil passou por um processo de integração social e política, o que implicou uma expansão do uso do português nas esferas governamentais, religiosas e educacionais. De acordo com Vasconcellos (1923), as instituições estabelecidas pelos portugueses, como as escolas religiosas, tiveram um papel crucial na difusão do

português como língua oficial e na sua estabilização entre as diversas comunidades indígenas e africanas.

Teyssier (1997) comenta que, embora o português tivesse se espalhado por todo o território brasileiro, a diversidade linguística continuava a ser uma característica marcante, com muitos falantes mantendo suas línguas nativas. O processo de consolidação do português, portanto, não foi homogêneo nem rápido. As línguas indígenas e as línguas africanas continuaram a influenciar o português falado no Brasil, refletindo uma diversidade linguística que desafiava qualquer tentativa de padronização.

Durante o século XVIII e início do século XIX, o Brasil passou a ser marcado por um intenso intercâmbio cultural, o que acelerou o processo de hibridização linguística. Naro e Scherre (2007) argumentam que a proximidade entre o português e as línguas africanas, particularmente no contexto das relações escravistas, resultou em uma linguagem híbrida, refletindo uma fusão de formas linguísticas de origem europeia, africana e indígena.

O autor Castro (2009) destaca como as línguas africanas influenciaram a simplificação da morfologia e a sintaxe do português no Brasil. A língua portuguesa, nesse período, passou a ser falada de forma mais simplificada nas classes populares, um fenômeno que se refletiu na redução de formas verbais e no uso de estruturas sintáticas mais diretas. Este processo de simplificação, segundo Naro e Scherre (2007), resultou na formação de uma variante mais popular do português, que, ao longo dos séculos, se distanciaria ainda mais da variante portuguesa original.

A Igreja Católica e as ordens religiosas desempenharam um papel central na consolidação do português durante os séculos XVII e XVIII, principalmente através da educação. Vasconcellos (1923) argumenta que a língua portuguesa foi imposta como a língua da educação e da religião, principalmente em áreas como o Nordeste e o Sul do Brasil, onde as missões jesuíticas tiveram um grande impacto. As escolas religiosas, como os seminários, foram fundamentais para a formação das elites locais, que passaram a se identificar com o português como um símbolo de prestígio social.

No entanto, o português não foi imediatamente aceito por todas as camadas sociais. A resistência das populações indígenas e africanas, que continuaram a falar suas línguas nativas, e a escassez de escolas públicas, dificultaram o processo de consolidação da língua. Basso e Gonçalves (2014) sugerem que, embora o português fosse utilizado nas esferas

formais de governo e igreja, as populações não brancas continuaram a falar as línguas indígenas e africanas, mantendo assim uma resistência cultural à completa assimilação do idioma português.

O século XIX foi um período crucial para a consolidação do português brasileiro, especialmente com o surgimento das primeiras correntes linguísticas no Brasil. Com a chegada da Independência e a formação do Império, o Brasil buscava sua identidade nacional, e o português passou a ser um marcador de unidade nacional. Duarte (1993) destaca que o desenvolvimento da literatura e da escola pública no século XIX foi fundamental para consolidar o português como uma língua literária e administrativa em todo o território.

O movimento romântico no Brasil, que floresceu no final do século XIX, também contribuiu para a afirmação do português como um símbolo de identidade cultural. Duarte (1993) observa que a literatura brasileira, em particular a produção de José de Alencar e Gonçalves Dias, ajudou a consolidar o português como língua literária e intelectual, afastando-se do português arcaico e consolidando uma forma de português mais alinhada com as particularidades da realidade brasileira.

A consolidação do português brasileiro entre os séculos XVII e XIX foi um processo complexo, influenciado por uma série de fatores sociais, culturais e históricos. As interações entre o português, as línguas indígenas e as línguas africanas resultaram em um processo de hibridização que foi refletido na morfologia, sintaxe e lexicalização da língua. A educação formal, liderada pela Igreja e pelas instituições educacionais, desempenhou um papel importante na imposição do português como língua nacional, mas a diversidade linguística do Brasil permaneceu uma característica fundamental durante todo o processo de formação da língua.

Todo este panorama corrobora com o fato de que o processo de formação do português brasileiro é inseparável de seu contexto histórico e social. As línguas indígenas e africanas desempenharam papéis fundamentais não apenas na construção do vocabulário, mas também na morfologia, sintaxe e semântica do português falado no Brasil, criando uma língua que reflete a complexa história do país.

A obra de Gabriel Nascimento, *Racismo Linguístico: Os Subterrâneos da Linguagem e do Racismo* (2019), apresenta uma reflexão profunda e crítica sobre o papel da linguagem na construção e manutenção de estruturas de poder, com uma análise focada na formação da

língua brasileira e sua relação com o racismo estrutural. Para Nascimento (2019), a linguagem não é uma simples ferramenta de comunicação, mas sim um instrumento de poder, amplamente utilizado para a opressão e marginalização dos grupos não brancos no Brasil. A língua portuguesa, imposta pelos colonizadores portugueses, não apenas substituiu as línguas nativas indígenas e africanas, mas também consolidou um processo de racialização que perdura até hoje.

Nascimento (2019) argumenta que, ao longo da história, a língua foi utilizada como uma ferramenta para reforçar as relações de dominação racial. Ele define a linguagem como "racializada", no sentido de que as estruturas de poder que definem quem tem direito ao discurso legítimo e quem é marginalizado são formadas e mantidas por meio da linguagem. Essa racialização da língua é um reflexo direto das hierarquias raciais construídas no Brasil, desde o período colonial até a sociedade contemporânea, onde falantes de português em variações associadas a grupos negros ou indígenas são frequentemente estigmatizados e considerados inferiores (Nascimento, 2019). O autor explica que o conceito de *linguagem racializada* reflete como a linguagem não é neutra, mas sim politicamente marcada, tornando-se uma ferramenta de discriminação que legitima e perpetua a desigualdade racial.

Nesse contexto, o autor utiliza os conceitos de *linguicídio* e *epistemicídio* para aprofundar a análise da violência linguística e cultural imposta às populações não brancas. O *linguicídio*, conforme Nascimento (2019), é o processo pelo qual as línguas dos povos indígenas e afro-brasileiros foram silenciadas ou completamente substituídas pela língua do colonizador, o português, como parte de uma estratégia de controle e assimilação cultural. Este conceito está intimamente relacionado ao processo de destruição das línguas nativas, um ataque sistemático às formas de expressão cultural e identidade dessas populações. O *linguicídio*, portanto, não se limita à perda das línguas em si, mas também ao extermínio das formas de pensamento e expressão que essas línguas carregam consigo. As línguas indígenas e afro-brasileiras foram vistas, desde a colonização, como "inferiores", contribuindo para a formação de um sistema de exclusão e marginalização que ainda persiste na sociedade brasileira (Nascimento, 2019).

Paralelamente, o conceito de *epistemicídio* é igualmente central na obra de Nascimento (2019). Ele descreve o *epistemicídio* como a destruição do conhecimento produzido por grupos não brancos, sendo este um componente essencial do processo colonial.

Para o estudioso, o *epistemicídio* não ocorre apenas por meio da repressão às línguas nativas, mas também por meio da desvalorização dos saberes e práticas culturais dessas comunidades. A imposição da língua portuguesa não é um simples deslocamento linguístico, mas sim parte de uma estratégia de marginalização e negação dos sistemas de conhecimento e saberes ancestrais dos povos indígenas e africanos. O autor sustenta que o processo de *epistemicídio* está ligado ao sistema de poder que legitima o conhecimento eurocêntrico, ao passo que apaga ou invalida os saberes originários, muitas vezes considerados "não científicos" ou "inferiores".

A partir desta perspectiva, Nascimento (2019) critica duramente a maneira como as políticas linguísticas do Brasil perpetuam este processo de exclusão e marginalização. Ele observa que a implementação de um "português correto" como norma linguística no Brasil não apenas reflete a imposição de um sistema de poder colonial, mas também serve para reforçar as desigualdades sociais, raciais e educacionais. A educação formal brasileira, especialmente no sistema público, tem historicamente marginalizado as variações linguísticas associadas a grupos negros e indígenas, impondo-lhes um português normativo que não reflete sua realidade cultural e linguística. A imposição dessa "linguagem padrão" se transforma em uma barreira social que dificulta o acesso das populações não brancas a espaços de poder e prestígio (Nascimento, 2019).

Contudo, o referido autor também reconhece que, apesar da opressão linguística e epistemológica, as populações negras e indígenas têm criado formas de resistência através da língua. O uso de variações linguísticas associadas à identidade negra, como o termo "nego", que foi ressignificado em contextos de intimidade e resistência, ilustra como a linguagem pode ser um espaço de afirmação e luta. Nascimento (2019) ainda argumenta que essa ressignificação da língua, longe de ser um simples ato de subordinação, representa um processo de reapropriação e resistência, no qual a língua se torna uma ferramenta de afirmação identitária. Essa dinâmica de resistência linguística está ligada à noção de que a língua não é apenas um reflexo da sociedade, mas também um campo ativo de construção e transformação das identidades, especialmente para grupos historicamente oprimidos.

Nesse sentido, a obra de Gabriel Nascimento (2019) contribui para uma compreensão mais profunda da formação da língua brasileira, destacando como a língua portuguesa, em sua variação brasileira, foi moldada por um processo de imposição colonial, racialização e

resistência. A análise do racismo linguístico apresentada por ele revela a complexidade das relações entre linguagem, poder e identidade no Brasil, destacando a linguagem como um dos principais campos de luta na construção das hierarquias sociais e raciais que marcam a sociedade brasileira até os dias atuais. Além disso, o autor nos convida a repensar a linguagem não apenas como uma estrutura de comunicação, mas como um campo de disputa, onde os processos de marginalização, resistência e transformação se entrelaçam de maneira contínua e dinâmica (Nascimento, 2019). Corroborando com o autor, trago aqui um recorte de Faraco (2007):

Existe em nossa cultura um “[...] projeto histórico de segmentos da elite de homogeneizar/uniformizar os nossos modos de falar. O desejo de construir uma sociedade branca e europeizada levou essa elite a renegar as características linguísticas do país” (Faraco, 2007, p. 47)

Esta visão crítica permite entender a língua como algo muito mais complexo do que uma simples ferramenta de comunicação; ela se configura como um terreno onde o poder é exercido, contestado e constantemente reconfigurado, sendo parte fundamental dos processos históricos e sociais que definem as relações de opressão e resistência no Brasil.

Embora as diferentes abordagens possam parecer conflitantes, elas contribuem para um entendimento mais completo de como o português brasileiro se desenvolveu e se distanciou do português europeu.

2.2 A linguagem como mediadora da inclusão e exclusão social

A linguagem, enquanto fenômeno social, atua como uma das principais mediadoras nos processos de inclusão e exclusão sociais, refletindo diretamente as transformações sociais abordadas pela linha de pesquisa 2, que busca inovar e adaptar a educação e a produção de conhecimento aos novos contextos sociais, políticos e econômicos. Este papel é fundamental na formação das identidades sociais, no acesso aos direitos e na participação nas estruturas políticas e culturais de uma sociedade. A linguagem não se limita a ser uma ferramenta de comunicação, mas está imersa em um contexto de práticas sociais, culturais e históricas que determinam quem está incluído ou excluído de determinados espaços sociais e de poder. Como afirmam Geraldi (1991), a linguagem não é apenas um sistema de comunicação, mas

também um instrumento de ação social, que implica interações que moldam a identidade e a participação social. Em consonância com a visão de Geraldi (1991), Bourdieu (1982, p. 27-28) aponta que “a língua é um meio de distinção social, e a dominação da norma-padrão é frequentemente usada como um critério de inclusão ou exclusão de grupos de pessoas”.

A linguagem facilita a inclusão social ao ser a chave para o acesso ao conhecimento, à educação e à participação ativa nas relações sociais. Em muitos contextos, a competência linguística de um indivíduo, isto é, a sua capacidade de se comunicar eficazmente, de compreender e produzir enunciados determina a sua inclusão em determinadas esferas da sociedade. Vygotsky (2008) aponta que, no âmbito educacional, o domínio da língua escrita e falada é essencial para o sucesso acadêmico e profissional. Indivíduos que têm acesso a formas de linguagem mais valorizadas pela sociedade, como o português formal ou acadêmico, são mais propensos a ter acesso a oportunidades de educação e trabalho, estabelecendo um vínculo direto entre competência linguística e inclusão social.

Vygotsky (2008) também ressalta que a linguagem é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social, sendo por meio dela que o sujeito constrói não apenas o seu entendimento do mundo, mas também a sua identidade social. Desta forma, ao aprender uma língua ou uma variação dela, o indivíduo adquire não apenas uma ferramenta de comunicação, mas também se integra às práticas culturais e sociais que a língua representa, acessando, assim, os bens simbólicos da sociedade.

A linguagem é central no processo de construção das subjetividades e das identidades sociais. Bakhtin (1999) enfatiza que a linguagem é um campo de negociações contínuas, onde as pessoas, por meio da fala e do discurso, constroem suas identidades e, ao mesmo tempo, definem suas posições sociais. A capacidade de se expressar de maneira reconhecida pela sociedade, seja no contexto formal ou informal, abre portas para o pertencimento a grupos sociais, culturais e políticos.

Por outro lado, a linguagem também é uma ferramenta poderosa de exclusão social. A forma como a linguagem é usada pode criar barreiras significativas para aqueles que não possuem acesso às normas linguísticas que são vistas como *prestigiadas* ou *aceitas* pela sociedade. Isso pode ocorrer em ambientes educacionais e profissionais, onde as variações linguísticas ou a falta de habilidades comunicativas adequadas podem marginalizar certos grupos sociais.

O uso das variações linguísticas em um país como o Brasil é um exemplo claro de como a linguagem pode ser uma ferramenta de exclusão. As variações de classe social, gênero, etnia e região, presentes na língua falada por diferentes grupos, frequentemente resultam em estigmatização e marginalização daqueles que não dominam as formas de linguagem consideradas "padrão". Por exemplo, indivíduos que falam o português em suas variações regionais ou com sotaques podem ser excluídos de oportunidades de trabalho ou educação, pois suas formas de expressão podem ser vistas como "erradas" ou "inferiores", o que reforça a exclusão social.

Além disso, a própria gramática prescritiva de uma língua, com suas normas rígidas sobre como as palavras devem ser usadas e sobre as regras de pontuação e sintaxe, pode criar um sistema em que apenas aqueles que têm acesso a um capital cultural específico (por meio da educação formal) conseguem navegar com eficácia nas esferas sociais dominantes. Assim, aqueles que não se ajustam ao padrão de linguagem dominante são muitas vezes descartados ou marginalizados.

No contexto educacional, a linguagem escrita e formal é frequentemente considerada a principal ferramenta de inclusão. No entanto, a exclusão linguística ocorre quando o currículo e os métodos de ensino não reconhecem ou não valorizam as diversas formas de expressão que os alunos trazem consigo, especialmente em contextos de ensino que não abordam as diversas formas de linguagens locais ou informais. A exclusão linguística na educação, portanto, ocorre quando a linguagem não se adapta à diversidade de seus falantes, e apenas as formas "aceitas" e "valorizadas" pela sociedade são consideradas legítimas.

No mercado de trabalho, este fenômeno é ainda mais claro. A linguagem usada em currículos, entrevistas de emprego e ambientes profissionais exige o domínio de um certo registro linguístico a que nem todos os indivíduos têm acesso. Essa exigência linguística reflete uma hierarquia social que privilegia aqueles que têm um melhor acesso à educação formal e ao domínio das normas linguísticas formais. Os indivíduos que não possuem este capital linguístico muitas vezes enfrentam barreiras para o acesso a melhores empregos e oportunidades, perpetuando a exclusão social.

A linguagem atua de forma central na construção e manutenção das dinâmicas de inclusão e exclusão social. Ela é um meio essencial para garantir que os indivíduos tenham acesso a espaços de poder, conhecimento e cultura e, ao mesmo tempo, uma barreira que

perpetua desigualdades, especialmente quando as normas linguísticas dominantes são usadas como critério para avaliar a *legitimidade* dos indivíduos em participar plenamente da sociedade.

A compreensão da linguagem como mediadora da inclusão e exclusão social é fundamental para entender as dinâmicas sociais e formular estratégias que superem as barreiras linguísticas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Esse conceito se alinha diretamente à linha de pesquisa 2, que investiga como as novas possibilidades de produção de conhecimento podem transformar práticas educacionais e sociais. No atual contexto de transformações sociais, políticas e econômicas, a valorização da diversidade linguística e cultural é crucial, promovendo uma educação que reconheça e integre as diferenças, garantindo a inclusão de todos.

3 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: DINÂMICAS SOCIAIS E CULTURAIS DA LÍNGUA

Para Busse, Sella e Budke (2015):

Os indivíduos denotam perfis linguísticos distintos em sociedades complexas necessitando assumir inúmeros papéis no que tange eventos ligados à fala. É nesse viés que o trabalho do professor de línguas deve estar pautado em considerar os diversos contextos de fala, tomar como referência as diversas experiências comunicativas dos alunos e os papéis sociais que desempenham, visando desenvolver práticas de letramento variadas (Busse; Sella; Budke 2015, p. 203).

No capítulo anterior, ao explorarmos a relação entre linguagem e sociedade, evidenciou-se que o falante não modifica sua forma de falar de maneira isolada. Não é a fala em si mesma que faz com que o falante mude de posição social, mas, ao contrário, é a mudança de posição social que faz o falante mudar sua maneira de falar, ou seja, são os aspectos sociais e culturais que influenciam a construção e elaboração da língua.

Neste capítulo, discutiremos como a variação linguística, uma característica universal das línguas vivas, reflete as realidades sociais e culturais dos falantes no Brasil. A diversidade de formas linguísticas no país é influenciada por fatores históricos, culturais e geográficos, revelando as interações e adaptação dos falantes às suas realidades. Como destacam Bagno (2007a) e Castilho (2014), a variação linguística é um reflexo direto da diversidade social e cultural que caracteriza o Brasil, e as variantes não padrão, muitas vezes marginalizadas, representam expressões legítimas das culturas locais.

Bagno (2007a) reforça que, embora frequentemente desvalorizadas, essas variantes não são falhas ou erros, mas sim formas naturais da língua, que devem ser compreendidas como reflexos das realidades sociais e culturais dos falantes. De maneira semelhante, Castilho (2014) argumenta que a variação linguística é uma consequência histórica das interações entre diferentes grupos sociais, e essa diversidade linguística é uma expressão legítima da pluralidade cultural do Brasil. Para ambos, a língua, ao se adaptar aos contextos regionais e sociais, reflete e reforça as divisões sociais existentes, o que é essencial para compreender o fenômeno do preconceito linguístico, especialmente no ambiente escolar.

Soares (2000), por sua vez, destaca o papel da escola na reprodução dessas desigualdades linguísticas. Ela aponta que a norma culta, muitas vezes imposta como critério

de avaliação e status, acaba por marginalizar as variantes não padrão, criando um ambiente de exclusão para os falantes dessas variantes. Esse processo de exclusão é intensificado pelas práticas educacionais que reforçam a hierarquização das formas de fala, excluindo os alunos que não dominam a norma culta. A reflexão de Fiorin (2011) complementa essa análise ao afirmar que a linguagem não é neutra; ela está carregada de ideologias e valores sociais que determinam o que é considerado correto ou desviado. Para o autor, o preconceito linguístico não é apenas um fenômeno linguístico, mas uma questão social e ideológica, onde as práticas linguísticas dos falantes de variantes não padrão são desvalorizadas por representarem grupos sociais marginalizados.

Em consonância com essas ideias, Bortoni-Ricardo (2005) enfatiza que a escola, ao reforçar uma única forma de linguagem como legítima, contribui para a exclusão dos alunos que não se encaixam nesse modelo. Ela sugere que, ao invés de promover a diversidade linguística, a escola muitas vezes perpetua a discriminação linguística, dificultando o acesso desses alunos a oportunidades educacionais e sociais. Antunes (2003), ao discutir a aquisição da norma culta, também alerta para o papel da escolarização neste processo de exclusão, destacando que a exposição às normas linguísticas dominantes é um fator determinante para a ascensão social dos falantes. Neste sentido, o domínio da norma culta se torna uma barreira para aqueles que não têm acesso a essas formas linguísticas desde cedo.

Os estudos de Antunes (2003, 2007), Bagno (1999 - 2020), Bortoni-Ricardo (2004 - 2022), Castilho (2010, 2014) e Fiorin (2011, 2022), entre outros, contribuem para a compreensão de como a variação linguística é um reflexo das dinâmicas sociais e culturais, e como essa diversidade linguística se conecta diretamente ao preconceito linguístico, especialmente dentro do contexto escolar. A língua, longe de ser um instrumento neutro de comunicação, é um campo de disputas ideológicas que perpetuam as desigualdades sociais. Compreender essa relação é fundamental para analisar como a exclusão linguística ocorre no ambiente educacional e como ela afeta as oportunidades de aprendizado e a inclusão social dos estudantes.

Como destaca Castilho (2014), a variação linguística está intrinsecamente ligada aos fatores sociais e estruturais, refletindo as dinâmicas culturais e sociais que moldam as práticas linguísticas no Brasil. Essa perspectiva é complementada por Bagno (2007a), que argumenta

que as variantes não padrão, apesar de frequentemente desvalorizadas, são expressões legítimas das culturas locais.

A variação linguística no Brasil não apenas demonstra a diversidade cultural, mas também revela como as interações sociais influenciam a forma como a língua é usada e percebida, reforçando as desigualdades presentes na sociedade.

Em uma sociedade estratificada, a língua se torna um elemento de identidade de determinados grupos sociais e considera a diversidade natural da fala. Ele argumenta que variantes não padrão, embora socialmente desvalorizadas, representam expressões legítimas das culturas e realidades sociais do Brasil. Para Bagno (2007), a variação linguística é um fenômeno universal e nenhuma língua é falada de forma idêntica em todas as regiões ou grupos sociais. A variação linguística revela não apenas as divisões sociais, mas também as interações e adaptações que os falantes fazem em suas vidas cotidianas.

Neste capítulo, buscamos explorar como as diferentes formas de variação linguística no português brasileiro refletem as dinâmicas sociais e culturais, evidenciando a riqueza da diversidade linguística no país. A intenção aqui é investigar as formas de variação e suas implicações para a identidade cultural e social dos falantes, preparando o “terreno” para a discussão sobre o preconceito linguístico no próximo capítulo e para compreender os dados coletados nessa pesquisa.

Assim, partindo desta visão ampla, é crucial definir e examinar as perspectivas teóricas que sustentam o conceito de variação linguística, revelando como essa flexibilidade é um aspecto inerente a todas as línguas vivas.

A variação linguística é um fenômeno natural e esperado em qualquer comunidade de falantes. No caso do português brasileiro, essa variação é ainda mais acentuada devido à extensão territorial e à diversidade histórica e cultural do país. O poeta brasileiro Olavo Bilac, em sua obra *Poesias* (1997), já descrevia a língua portuguesa como algo vivo, que se transforma à medida que os falantes se adaptam às mudanças sociais, econômicas e políticas. O autor, ao refletir sobre a evolução da língua, destaca que não existe uma forma *pura* ou *ideal* de falar uma língua, mas sim uma multiplicidade de formas que coexistem e se influenciam mutuamente. Essa perspectiva sociolinguística, exposta de maneira vívida em seus versos, nos leva a compreender a língua como um fenômeno dinâmico, sempre em fluxo e adaptação.

Conforme destaca Lapa (1970), linguagem e sociedade estão intrinsecamente ligadas, constituindo uma base essencial para a construção do ser humano. Este é o ponto central dos estudos da Sociolinguística, que investiga a variação linguística a partir de questões culturais e sociais. Desde os primórdios da civilização, os seres humanos se organizaram em sociedades e, ao longo da evolução histórica, desenvolveram um sistema de comunicação oral, isto é, a língua. Todas as línguas, como se sabe, resultam de uma continuidade histórica; assim, a Sociolinguística compreende a língua como um fenômeno universal, que difere dos antigos estudos filosóficos focados na língua escrita. É o campo do conhecimento que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística.

A língua é algo que está vivo e em constante evolução. A todo momento, estamos modificando a forma de nos comunicar; daí surge a variação linguística, que é a capacidade da língua de se transformar e se adaptar. Teoricamente, o termo a variação linguística surge na década de 60 do século passado, como uma estratégia de comunicação dos falantes, seja para comunicar, seja para expressar sua condição ou identidade social. Neste sentido, para se entender e se conhecer a variação linguística dos falantes, sempre é necessário conhecer a realidade social e linguística do grupo do qual os falantes fazem parte. Para Bagno (2007), a língua é um enorme *iceberg* flutuando no mar do tempo e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma-padrão. Assim, variação linguística é a diversidade observada na utilização verbal ou escrita da língua. Tais variações podem acontecer por diferentes motivos, como, por exemplo, o regionalismo¹.

A comunicação verbal acontece de maneira própria e, se comparada com as regras (no caso, as gramaticais), a diversidade percebida, principalmente na oralidade, é considerada como variação da língua ou variação linguística, o que pode ser confundido, muitas vezes, com erro na linguagem. Mas, se considerada a heterogeneidade de cada sociedade, é fácil concluir que a língua, como meio de comunicação, também será heterogênea. Como afirma Bagno (2007a), a língua é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está

¹ Marcos Bagno (2007a), em sua obra, aborda o regionalismo como uma manifestação legítima da diversidade linguística do Brasil. Ele defende que a linguagem de uma região reflete sua identidade cultural, sendo moldada pelas condições sociais e históricas locais. Bagno critica a visão que marginaliza as variações linguísticas regionais, propondo que elas sejam reconhecidas e valorizadas, ao invés de serem vistas como "erro" ou "deficiência" em relação à norma culta.

sempre em desconstrução e em reconstrução. Por isso, a língua se molda de acordo com a necessidade de comunicação do falante, evoluindo com a sociedade. Nesse sentido, entende-se que a língua se molda à sociedade, acompanhando suas mudanças.

Ao mesmo tempo, essa variabilidade linguística desempenha um papel crucial nas relações sociais. A língua desempenha um papel de identificação social, ao mesmo tempo em que diferencia grupos e marca as posições sociais dos falantes. Em uma sociedade estratificada, as variações linguísticas servem como marcadores de identidade, destacando tanto as origens culturais dos falantes quanto as divisões sociais. A linguagem reflete as dinâmicas de poder e as barreiras de exclusão presentes no tecido social. Com essa base teórica em mente, é relevante explorar como a variação linguística se manifesta nas diferentes regiões do Brasil, revelando as particularidades que caracterizam as formas de falar em cada localidade. Não é ela que cria a estratificação social, mas reflete-a, registra e marca essa estratificação.

A mudança na forma de falar de um indivíduo não acontece de maneira isolada, ela reflete e acompanha as transformações sociais que ele vivencia ao longo da vida. A cada nova experiência social e interação em diferentes contextos, as práticas linguísticas do falante adaptam-se, incorporando elementos que correspondem às realidades e valores do seu entorno.

Mesmo assim, ao ascender socialmente, o falante muitas vezes mantém traços linguísticos de sua origem, o que revela uma camada de barreiras linguísticas que expressam a estratificação social. Esses traços servem como uma marca sutil de sua trajetória, mostrando que a linguagem pode, de certa forma, fixar aspectos identitários que nem sempre se diluem com as mudanças sociais.

A língua funciona não apenas como meio de comunicação, mas também como um marcador de poder e status, estabelecendo e reforçando limites entre as classes sociais. Ao evidenciar as origens e contextos dos falantes, a linguagem atua como um espelho das estruturas sociais, em que as variações linguísticas simbolizam as distinções entre grupos e reforçam a percepção de hierarquias dentro da sociedade (Labov, 2008).

A ascensão de um sujeito a uma classe de maior status não se completa apenas no âmbito econômico, entre outras mudanças. Faz-se necessário também a do padrão linguístico. Com isso se torna mais difícil transpor a barreira que separa as classes ou grupos sociais.

Para transpô-la, é necessário que se distancie da classe de origem e se nivele à classe de que se deseja fazer parte. É um processo que se movimenta entre a distinção e a identificação (Bagno, 2007a).

Nessa situação, há uma tendência à correção linguística que, geralmente, leva o falante a exageros linguísticos na tentativa de elevar sua forma linguística a outro padrão que é considerado de maior valor social. O falante reconhece o valor social do padrão que deseja realizar, porém não o realiza satisfatoriamente, nem no seu cotidiano nem em situações formais, isso gera um desacordo entre o padrão que é produzido e o que se deseja produzir (Castilho, 2014).

O capital cultural de um grupo social está presente na fala de um falante desse grupo, o qual não fala por si só, ele fala em nome do grupo. Em uma comunidade de fala existem vários grupos sociais que se identificam a partir de aspectos socioculturais inerentes a cada grupo. A forma linguística é um desses aspectos, pois uma comunidade de fala não se caracteriza pela homogeneidade linguística, podendo existir, em vez disso, uma estratificação linguística que se relaciona com a estratificação social existente nessa comunidade (Castilho, 2014).

O processo de apropriação das normas linguísticas da comunidade de fala é demorado. Dependendo do contato do falante com as normas linguísticas, esse processo pode ocorrer mais cedo. Para um falante de classe média baixa, que não tem uma exposição contínua às normas de prestígio, o desenvolvimento dessa competência linguística é mais lento e contínuo, não alcançando o mesmo sucesso obtido pelos falantes de classe média alta, que convivem continuamente expostos às normas de prestígio.

A escola e a universidade são instituições que favorecem o contato com as normas prestigiadas, assim, à medida que a escolarização avança, o sujeito toma consciência da estratificação da língua e, geralmente, procura usar as formas de maior prestígio, pois “o correlato da estratificação regular de uma variável sociolinguística no comportamento é a concordância uniforme em reações subjetivas a essa variável” (Antunes, 2007, p. 288).

A aquisição da norma linguística de prestígio é um processo gradual e complexo, diretamente relacionado à exposição do falante aos contextos em que esta norma é praticada e valorizada. Segundo Fiorin (2011), a linguagem não é apenas um instrumento neutro de comunicação, mas está intrinsecamente ligada às relações sociais e à ideologia. Ele destaca

que as normas linguísticas utilizadas pelos grupos dominantes se transformam em modelos de *língua*, enquanto as variedades usadas pelos segmentos sociais subalternos são frequentemente rotuladas como *erradas* ou *desviantes*, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais.

Os fatores que mais influenciam a formação do padrão linguístico são o ambiente familiar e a escola, que atuam como instâncias fundamentais nesse processo. A família oferece o contato inicial com as variedades linguísticas, possibilitando a inserção do indivíduo no universo da linguagem. Já a escola exerce o papel de sistematizar e legitimar as formas consideradas corretas e elegantes, reforçando padrões linguísticos associados aos grupos dominantes. Fiorin (2011) enfatiza que esse processo não é apenas pedagógico, mas também ideológico, pois a imposição de uma norma padronizada está frequentemente relacionada à discriminação e à exclusão social.

Fiorin (2011) argumenta que a linguagem desempenha um papel central na mediação entre os indivíduos e a sociedade, funcionando como veículo de ideologias que moldam a visão de mundo dos sujeitos. Ele alerta que a aprendizagem de uma norma linguística está impregnada de valores e representações sociais, que determinam o que é considerado correto ou desviante. Essa dinâmica reflete as estruturas de poder presentes na sociedade, onde a dominação não é apenas econômica ou política, mas também simbólica.

Compreender a aquisição da norma de prestígio vai além de uma análise linguística tradicional, exigindo um olhar atento às relações de poder, à ideologia e às condições sociais que influenciam a prática linguística. A reflexão proposta por Fiorin (2011) destaca a importância de enxergar a linguagem como um fenômeno social e ideológico, cujas implicações vão muito além do plano meramente comunicativo.

Marcos Bagno (2007a), em seu livro *Preconceito Linguístico: O Que É, Como Se Faz*, também aborda a linguagem como um fenômeno intrinsecamente ligado ao poder e à ideologia. Ele argumenta que a gramática normativa funciona como um instrumento de controle simbólico, ao delimitar quais variedades linguísticas são consideradas válidas ou valorizadas. Ele destaca que a imposição de uma norma culta não é apenas uma questão de padronização, mas também um reflexo das relações de poder dentro da sociedade. Essa dinâmica ideológica perpetua a dominação de certos grupos sociais sobre outros, ao legitimar suas formas de expressão em detrimento da diversidade linguística.

Bagno (2007a) compara a língua a um rio caudaloso, em constante movimento, enfatizando que a diversidade de variedades linguísticas é uma característica inerente às línguas humanas. Para ele, as múltiplas formas de uso da língua no Brasil refletem as diferenças regionais, sociais e culturais de seus falantes, constituindo um verdadeiro mosaico linguístico que merece ser compreendido e valorizado. No entanto, a gramática normativa age como uma represália, tentando congelar este fluxo em moldes fixos e muitas vezes desatualizados. Ele enfatiza que a diversidade linguística é uma expressão natural das interações sociais e culturais, mas que essa riqueza muitas vezes é ignorada ou estigmatizada pelas estruturas de poder.

Para o autor, compreender a linguagem como um fenômeno ideológico implica reconhecer que o discurso sobre o “certo” e o “errado” na língua não é neutro. Ao contrário, encontra-se impregnado de valores que refletem interesses políticos e sociais. A valorização de uma norma-padrão às custas das variedades linguísticas não padrão não é apenas um debate linguístico, mas também um ato de exclusão e controle.

O referido autor reforça que a diversidade linguística é uma característica essencial das línguas humanas, devendo ser vista como um recurso que enriquece as interações sociais e culturais. Compreender a língua como um fenômeno de poder e ideologia nos desafia a repensar a forma como tratamos a variação linguística, promovendo uma visão mais inclusiva e plural do que significa comunicar-se em sociedade.

Compreendida a base teórica que sustenta a relação entre língua, poder e ideologia, interessa-nos direcionar o olhar para as diferentes manifestações das variações linguísticas existentes no Brasil. Essas variações refletem a pluralidade de contextos socioculturais do país e se manifestam de diversas formas, conectando o modo de falar com as identidades e experiências dos falantes.

A variação linguística, enquanto fenômeno complexo, pode ser observada em diferentes dimensões. Ela se manifesta no espaço geográfico, mas também em outros aspectos, como as diferenças de idade, gênero, nível de escolaridade, classe social e situações comunicativas. Essas dimensões configuram tipos de variação que tornam a língua um instrumento dinâmico, adaptável e profundamente entrelaçado às condições de vida dos indivíduos. Desse modo, a análise da variação linguística é fundamental para compreendermos os dados coletados nesta pesquisa, principalmente no que diz respeito ao

preconceito linguístico vivenciado no ambiente escolar. Entender as diferentes variações linguísticas entre os alunos permite identificar como certas formas de falar são estigmatizadas e associadas a determinadas hierarquias sociais, influenciando diretamente as interações e a inclusão ou exclusão dos estudantes.

O preconceito linguístico, muitas vezes invisível ou naturalizado no cotidiano escolar, pode afetar o desempenho acadêmico, as relações interpessoais e até mesmo a autoestima dos alunos. Investigar essas variações não só ajuda a compreender a realidade dos estudantes, mas também contribui para a reflexão sobre as práticas educacionais que podem, de forma inconsciente, reforçar discriminações baseadas em fatores linguísticos. Com isso, a pesquisa se torna relevante para propor abordagens mais inclusivas e sensibilizar a comunidade escolar para a importância da diversidade linguística.

De acordo com Coseriu (1980), é possível categorizar a variação linguística em quatro grandes tipos: variação geográfica ou diatópica, variação histórica ou diacrônica, variação social ou diastrática e variação situacional ou diafásica. Cada um desses tipos reflete diferentes fatores que influenciam o uso da língua e contribuem para a riqueza e a complexidade do repertório linguístico brasileiro. Essa categorização é amplamente defendida por Labov (2008), que analisa a relação entre as variáveis sociais e contextuais no uso da língua e propõe essa classificação como uma forma de compreender as diferenças linguísticas dentro de uma sociedade.

Nos próximos tópicos, analisaremos em detalhes cada um desses tipos de variação, destacando seus principais traços, exemplos e impactos na comunicação. Essa abordagem nos permitirá compreender de maneira mais ampla como a língua se adapta às mudanças históricas, aos espaços regionais, às especificidades sociais e às variações contextuais do dia a dia. É neste panorama diverso que a língua se transforma, reflete e reforça as identidades culturais e sociais de seus falantes.

3.1 Variação geográfica ou diatópica

A variação diatópica, também conhecida como geográfica, regional ou territorial, refere-se às diferenças linguísticas que se manifestam em diversas regiões, refletindo características culturais, sociais e históricas específicas de cada localidade. O termo 'diatópico' tem origem grega, sendo derivado de '*DIA*' (através de) e '*TÓPOS*' (lugar), e está relacionado à ideia de que a língua varia conforme os diferentes espaços geográficos Bagno (2007b, p. 43).

Segundo Coseriu (1980) essas diferenças abrangem tanto lexicais (de vocabulário), fonéticas (de pronúncia), morfossintáticas (referentes à construção gramatical) e estruturas sintáticas (relacionadas à ordem e estrutura das palavras nas frases) apresentadas por falantes de diferentes regiões que compartilham a mesma língua. O conceito de variação diatópica refere-se tanto a diferentes países que usam a mesma língua, quanto a diferentes regiões dentro do mesmo país. Os membros de cada comunidade expressam-se de um modo peculiar, criando a sua identidade linguística e, como consequência, também a identidade cultural. Graças às características linguísticas comuns, os membros da comunidade sentem-se conectados. Esses recursos também permitem distinguir esses membros dos membros de outras comunidades. Deve-se lembrar, entretanto, que as fronteiras geográficas das comunidades linguísticas nem sempre correspondem às fronteiras das unidades administrativas de um país. Por sua vez, certas características de um dialeto podem ser reveladas em vários graus em diferentes partes do território em que é falado (Marinho; Val, 2006).

Ilari e Basso (2006) abordam dois tipos de variação diatópica no português: a diferença entre as variedades de português faladas nos países lusófonos e as variações regionais dentro de um mesmo país. No caso da comparação entre o português de Portugal e o português falado no Brasil, os estudos visam determinar se essas diferenças ainda representam variações de uma mesma língua ou se são suficientemente grandes para justificar o reconhecimento de idiomas distintos. A busca pela identidade nacional e o processo de descolonização no Brasil incentivaram a ênfase nas distinções linguísticas. Contudo, há um debate contínuo entre os linguistas sobre a linha que separa o conceito de dialeto e língua.

Quando se trata das diferenças fonéticas, pode-se ouvir imediatamente uma prosódia distinta do português brasileiro e do português de Portugal, que se manifesta principalmente em uma entonação diferente. Além disso, no português brasileiro, vogais átonas são pronunciadas de maneira nítida. No português europeu são frequentemente reduzidas. Uma característica do português brasileiro falado é a omissão de /r/ no final dos verbos, por exemplo, na pronúncia da palavra perder como [perdê], o que não ocorre no português de Portugal. Outra diferença entre essas variantes do português é a pronúncia de /l/ no final de sílabas. No português brasileiro ocorre a semivocalização. Na maioria das regiões brasileiras, a palavra Portugal é pronunciada [Portugau]. No português europeu, o fonema /l/ nas sílabas

finais permanece velar. Por outro lado, as vogais anteriores às sílabas nasais são fechadas no português brasileiro e abertas no português de Portugal. Isso é percebido na ortografia diferente de palavras que contêm tais sílabas. No caso daquelas palavras, no português brasileiro usa-se acento circunflexo (Polónia), enquanto no português de Portugal acento agudo (Polónia) (Biderman, 2001).

É certo que todas as línguas carregam uma cultura de um povo e mudanças acontecem com o tempo. Em qualquer comunidade linguística é evidente a presença da variação. As variações são objeto da Sociolinguística e estão relacionadas a fatores como origem geográfica, idade, sexo, entre outros. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), a variação linguística é vista como um recurso que permite ampliar a eficácia da comunicação, ao adaptar a linguagem a diferentes contextos, e marcar a identidade social, ajudando os indivíduos a se identificarem com determinados grupos.

No contexto brasileiro, essa variação linguística diatópica gerou dialetos e sotaques que se tornaram marcas identitárias dos falantes, evidenciando a influência do espaço geográfico na formação de formas linguísticas específicas. No Brasil, o regionalismo linguístico adquire especial relevância devido à vasta extensão territorial e à diversidade cultural que caracteriza o país. Esse fenômeno pode ser compreendido como a valorização das especificidades linguísticas e culturais de uma área, contribuindo para a afirmação e preservação das identidades locais.

A diversidade linguística brasileira foi moldada por fatores históricos, como o contato entre o português europeu, as línguas indígenas e africanas, além de influências migratórias internas. Essa interação contribuiu para o surgimento de subdialetos que se desenvolveram de forma distinta em várias partes do país. Castilho (2014) destaca que os falares regionais brasileiros são resultado de um processo histórico e social que abrange não apenas elementos lexicais, mas também fonológicos e sintáticos, refletindo a complexidade cultural do Brasil.

A compreensão e o estudo dessas variações são essenciais para promover uma visão inclusiva da língua portuguesa, que respeite e valorize as diferentes formas de expressão no Brasil. Como argumenta Rocha (2021), o preconceito linguístico contra variantes regionais deve ser combatido para que as múltiplas identidades culturais e sociais representadas pela língua sejam preservadas e reconhecidas como legítimas.

O regionalismo linguístico no Brasil não é apenas uma característica de variação linguística, mas também uma expressão viva da cultura e história de cada região, refletindo a riqueza e complexidade das identidades locais. Ele desempenha um papel essencial na valorização das tradições culturais locais, funcionando como uma resistência à padronização linguística e enriquecendo o repertório cultural do país. Ao equilibrar a pressão pela uniformidade, o regionalismo oferece uma forma de resistência que celebra as diferenças, sendo um componente vital da nossa identidade coletiva.

O regionalismo linguístico ultrapassa a simples variação linguística, funcionando como um elo entre a língua e as culturas locais, reforçando as características de cada região brasileira. Ele representa uma resistência à homogeneização, ao promover a aceitação das diversas variações linguísticas, e ao mesmo tempo, contribui para a multiplicidade linguística do Brasil. Ao refletirmos sobre essas variações, podemos compreender o papel essencial do regionalismo na construção de uma língua mais inclusiva e dinâmica, que não apenas reflete a diversidade sociocultural do país, mas também celebra a riqueza das diversas formas de expressão presentes em suas várias regiões. A compreensão dessas variações é fundamental para a valorização da diversidade linguística do Brasil, evitando a marginalização das formas regionais que, embora distantes da norma culta, são expressões culturais legítimas e de grande importância para a identidade nacional (Bagno, 2007b).

A variação geográfica no Brasil, marcada por dialetos e sotaques que simbolizam a identidade cultural de cada região, ressalta a influência do espaço geográfico e das tradições locais na construção da língua. Essas variantes regionais não são apenas elementos de identificação cultural, mas também refletem as complexas interações entre diferentes grupos sociais que convivem no território brasileiro. Assim, enquanto a língua se adapta e se transforma de acordo com as características regionais, ela também se molda conforme as dinâmicas sociais e econômicas que permeiam essas regiões.

Embora a variação geográfica mostre como o território molda a língua, é igualmente importante compreender como as transformações ao longo do tempo, ou a variação histórica, também desempenham um papel essencial nas mudanças linguísticas observadas.

3.2 Variação histórica ou diacrônica

A variação linguística histórica, ou diacrônica, é um fenômeno que reflete as mudanças na língua ao longo do tempo. A relação entre língua e sociedade, conforme apontado por Saussure (2006), não é estática; a língua é um sistema dinâmico que se transforma conforme os contextos históricos e sociais mudam. A língua não é uma entidade fixa, mas sim um sistema de signos que evolui continuamente. A análise da diacronia (ou variação histórica) torna-se essencial para entender como as línguas se modificam com o passar do tempo, refletindo as mudanças na sociedade, nas práticas culturais e nas necessidades comunicativas dos falantes.

A variação histórica é um fenômeno linguístico que abrange as mudanças no sistema de signos ao longo do tempo. Essas mudanças são naturais e inevitáveis, refletindo as transformações sociais, culturais e históricas dos falantes. Diferentemente das variações sincrônicas, que se ocupam das diferenças linguísticas dentro de um momento específico da língua, a diacronia enfoca as transformações que se acumulam ao longo das gerações, alterando gradualmente a estrutura da língua, seu vocabulário, fonologia e gramática. Como Saussure (2006) sugere, a evolução dos signos está sempre atrelada às mudanças sociais que ocorrem em cada período histórico.

Essas mudanças podem ocorrer em diferentes níveis da linguagem, incluindo o fonético, morfológico, sintático e lexical. No nível fonético, as alterações na articulação dos sons podem resultar na criação de novos fonemas ou na fusão de fonemas existentes. Saussure (2006) destaca que os signos, como a fala e a escrita, estão sujeitos a mudanças à medida que o sistema linguístico se adapta ao contexto social. Mudanças morfológicas, por sua vez, frequentemente envolvem a simplificação ou a regularização de formas gramaticais, como a modificação das conjugações verbais. Essas transformações ilustram como a língua, enquanto sistema, evolui conforme as necessidades e exigências dos falantes ao longo do tempo.

Em termos sintáticos, a reorganização das estruturas frasais pode refletir padrões emergentes de comunicação, refletindo a evolução do sistema linguístico como um todo. Por fim, no nível lexical, a variação histórica é observada por meio de empréstimos linguísticos, criação de neologismos e a obsolescência de termos antigos, fenômenos que se manifestam ao longo da evolução da língua, conforme o contexto sociocultural da época.

Conforme apontam estudos clássicos em linguística histórica, como os de Labov (2008), a linguística histórica tem como tarefa explicar as diferenças entre o passado e o presente, destacando o papel central da evolução linguística na formação da comunicação humana.

Os fatores que impulsionam a variação histórica são múltiplos e interligados. Embora as mudanças possam ser internas, resultando de uma tendência inerente da língua para simplificar ou regularizar suas estruturas, muitos dos processos de mudança são externos e estão relacionados ao contato entre línguas, fenômeno que ocorre em contextos de migração, comércio, colonização e guerra. Lucchesi (2017) ressalta que os processos de mudança linguística devem ser compreendidos no contexto social em que ocorrem, destacando que as transformações linguísticas são, em grande parte, influenciadas por dinâmicas socioculturais.

No contexto específico do português brasileiro, a variação histórica foi marcada por um intenso processo de contato linguístico desde o período colonial. Com a chegada dos portugueses, o português se estabeleceu como língua dominante, mas a convivência com línguas indígenas e africanas trouxe um rico processo de influência mútua.

A variação histórica é essencial para entender como as línguas evoluem ao longo do tempo, refletindo as mudanças sociais e culturais de seus falantes. Labov (2008) argumenta que as transformações linguísticas não são aleatórias, mas estão profundamente relacionadas às estruturas sociais, como classe social e contexto geográfico; o autor introduz o conceito de vernáculo, uma fala espontânea, que, segundo ele, permite observar as mudanças linguísticas em progresso. Ele enfatiza que a variação histórica revela não apenas as mudanças linguísticas em si, mas também as dinâmicas sociais que moldam essas mudanças. Assim, a compreensão da variação histórica é fundamental para traçar as trajetórias de evolução das línguas e para apreciar como as influências culturais e sociais se refletem no uso da língua.

Compreender a variação histórica e os processos que levam à mudança pode ajudar a criar políticas linguísticas mais inclusivas, que reconheçam e valorizem a diversidade inerente às práticas linguísticas.

A variação histórica não é apenas um estudo do passado, mas um campo que oferece insights valiosos para o futuro das línguas. A capacidade de adaptação e evolução que as línguas demonstram ao longo dos séculos evidencia a resiliência da comunicação humana,

permitindo que ela se ajuste a novos contextos e realidades. Essa flexibilidade é, em última análise, o que mantém uma língua viva e vibrante, garantindo sua relevância para gerações futuras.

Até aqui, discutimos as transformações que a língua sofre ao longo do tempo, conhecidas como variação diacrônica. Essas mudanças são um reflexo das dinâmicas sociais, culturais e políticas dos falantes ao longo das gerações. Agora, podemos observar como essa variação histórica se manifesta em exemplos práticos e históricos. No estudo de Cereja, Dias e Damien (2016), a variação diacrônica é ilustrada de maneira concreta através da análise da canção '*Vozes da seca*', de Luís Gonzaga e Zé Dantas, que apresenta as formas 'vosmicê' e 'mercê', que, com o tempo, evoluíram para 'você'. Esse exemplo é um reflexo claro das transformações linguísticas que discutimos, mostrando como a língua brasileira se adapta ao longo dos séculos, refletindo as mudanças socioculturais e históricas.

A análise de tais transformações, como a evolução de palavras e formas de tratamento, oferece uma compreensão mais profunda das mudanças que marcaram a trajetória do português brasileiro e das dinâmicas de adaptação linguística em diferentes contextos históricos.

Deste modo, uma das questões da atividade, que se refere às formas *vosmicê* e *mercê*, presentes na canção, exibe um *continuum* de mudança – *vossa mercê* > *vosmicê* > *você* –, recurso bastante ilustrativo para tratar da variação diacrônica. Neste sentido, essa atividade caracteriza-se como uma proposta de análise linguística em perspectiva diacrônica. Após a atividade, a variação diacrônica tem espaço na subseção que apresenta os tipos de variação (Cereja; Dias; Damien, 2016):

Variação diacrônica

Releia dois trechos das cantigas reproduzidas neste capítulo, na seção Literatura: Passa seu amigo, /que lhi ben queria;/o cervo do monte/a augua volvia, /leda dos amores, /dos amores ledas. (Pero Meogo) Quantos an gran coita d'amor/enomundo, qual og'eu sei, /querrian morrer, eu o sei, /o averrian én sabor. /Mais mentr'eu vos vir', mia senhor, /sempre m'eu querria viver, /e atender e atender! (João Garcia de Guilhade) Nesses trechos, conseguimos reconhecer algumas palavras que utilizamos hoje em dia, como "lhi", "ben", "augua", "gran", "og", "ei", "querrian", "averrian" e "mia", que correspondem, respectivamente, a lhe, bem, água, grande, hoje, hei, queria, haveriam e minha.

Essa variação na língua, que ocorre através do tempo, é chamada de diacrônica. É possível, assim, considerar que o português arcaico, ou galego-português, é uma variedade antiga do português atual. Não é preciso voltar séculos no tempo para perceber esse tipo de variação. Na canção "Vozes da seca" há os termos *vosmicê* e *mercê*, equivalentes, hoje, a *você*, *ocê*, *cê*. Diferenças no uso da língua entre

gerações que convivem em uma mesma época também constituem a variação diacrônica, da qual são exemplos expressões e gírias usadas apenas por nossos pais ou avós (Cereja; Dias; Damien, 2016, p. 51).

Além de exemplos históricos que ilustram a variação diacrônica, também é relevante considerar a forma como essa variação é abordada nos materiais didáticos. Campos e Assumpção (2016), ao tratar da formação do português brasileiro, apresentam uma reflexão importante sobre a ênfase na mudança lexical e os limites dessa abordagem. No entanto, ao explorarem a variação linguística nos livros didáticos, as autoras discutem um ponto inovador, mas sua ênfase na mudança linguística pela via lexical suscita críticas, especialmente no que diz respeito à redução da variação, seja diacrônica ou sincrônica, a aspectos lexicais.

No capítulo intitulado *A língua portuguesa no mundo*, Campos e Assumpção (2016, p. 126-127) apresentam, de maneira mais explícita, considerações teóricas sobre a variação diacrônica. Chama a atenção, neste capítulo, a presença de uma subseção para definir a mudança linguística e, na sequência, a sua classificação com base nos níveis da língua: *mudanças sonoras e gramaticais e mudanças semânticas*

Observa-se que a abordagem da variação diacrônica discutida pelas autoras é bastante pertinente, sobretudo por representar, entre os materiais analisados, a discussão mais detalhada sobre a mudança linguística.

Falta, contudo, um conjunto de atividades que proporcione ao aluno a prática das questões teóricas exploradas: no decorrer de ambos os capítulos destinados à variação diacrônica, os exercícios não se caracterizam como propostas de análise linguística sob o viés histórico; baseiam-se, na realidade, em procedimentos de leitura e interpretação. Ademais, a obra carece de um diálogo com a Literatura, embora, por exemplo, as mudanças sonoras e gramaticais sejam ilustradas por meio de uma cantiga medieval.

Não há, em Campos e Assumpção (2016), considerações interdisciplinares entre a variação diacrônica e tópicos da (história da) Literatura. Verifica-se, então, mais um caso em que os autores ilustram a mudança linguística por meio de textos tradicionalmente trabalhados nas aulas de Literatura, mas não estabelecem, por exemplo, relações entre a história da língua e a história da Literatura. Nesta obra, não se identificam também atividades que possam ser descritas como propostas de análise linguística em perspectiva diacrônica.

Assim, uma primeira sugestão para atingir adequadamente este objetivo é desenvolver, em sala de aula, atividades que envolvem leitura e análise de textos representativos de sincronias pretéritas. Ainda que, deve-se destacar, os registros escritos representem apenas uma “aproximação” da sincronia que se quer investigar, somente por meio deles é possível (entre)ver a língua de períodos mais remotos. Pode-se, então, entre outras estratégias, promover o contato do aluno com estes registros a partir de uma sequência didática que integre o estudo da história da língua portuguesa ao estudo da literatura trovadoresca (Silva, 2008, p. 24).

Uma análise dessa natureza é bastante ilustrativa para conduzir os estudantes à compreensão de que a mudança linguística não é um processo danoso à língua, mas inerente à sua evolução. Assim, a abordagem da variação diacrônica, em termos pedagógicos, é tão relevante quanto a da variação observada no português contemporâneo, uma vez que possibilita a compreensão do “fazer e refazer-se da língua, que atinge lenta e gradualmente forma, significado e uso das construções linguísticas (Longhin-Tomazi, 2013, p. 165).

Enquanto a variação histórica reflete as mudanças ao longo das gerações, a variação social, que exploraremos a seguir, mostra como a língua pode ser um reflexo das diferentes camadas sociais e da identidade cultural dos grupos sociais.

3.3 Variação social ou diastrática

A palavra diastrática vem do grego *dia* (através de, por meio de, por causa de) e *stratum* (camada), referindo-se ao estudo da diversidade social ou demográfica das práticas linguísticas de uma comunidade. A análise da variação linguística revela que, além dos fatores históricos e geográficos, existe um fator de variabilidade adicional: a sociedade (Antunes, 2003). Para muitos pesquisadores, é impossível estudar o fenômeno linguístico isoladamente da sociedade, pois a sociedade é quem produz e modifica a linguagem. O fator social, portanto, é essencial no campo da linguística e, por conseguinte, da sociolinguística. Com variáveis sociais como idade, sexo, classe social, etnia, grau de instrução, profissão, entre outros, observamos a presença da variação social ou diastrática (Antunes, 2003).

A variação linguística é um fenômeno natural que reflete a adaptação da língua aos contextos sociais, culturais e históricos. No Brasil, essa diversidade se manifesta de forma mais acentuada devido à vasta extensão territorial e à pluralidade cultural. A língua, enquanto prática social, não apenas facilita a comunicação, mas também marca identidades, refletindo as condições de vida e as interações sociais dos falantes. Assim, é possível observar sujeitos de uma mesma localidade e/ou comunidade apresentarem traços linguísticos semelhantes e

diferentes, considerando variáveis como idade, sexo, classe social, escolaridade e profissão (Ormundo; Siniscalchi, 2016).

O uso da língua também serve como um meio para a reprodução de ações sociais, onde certas práticas linguísticas são promovidas ou desvalorizadas conforme a posição que o falante ocupa na hierarquia social. Em uma sociedade estratificada, a língua reflete e marca as divisões sociais, conforme destaca Fiorin (2011); não é ela que cria a estratificação social, mas reflete-a, registra e marca essa estratificação. As práticas linguísticas variam conforme os falantes se movem por diferentes espaços sociais, utilizando formas que podem destacar ou suavizar essas divisões.

A variação social (ou diastrática) está intimamente associada à organização socioeconômica e cultural da comunidade. Entram em jogo fatores como a classe social, o sexo, a idade, o grau de escolaridade e a profissão do indivíduo. Exemplos típicos de variação social incluem a vocalização do -lh- > -i- como em *mulher/muié*, a rotacização do -l- > -r- em encontros consonantais, como em *blusa/brusa*, a assimilação do -nd- > -n- como em *cantando/cantano*, e a concordância nominal e verbal, como em *os meninos saíram cedo/ os menino saiu cedo* (Ormundo; Siniscalchi, 2016). No caso da concordância verbal, Monguilhott (2009) investiga a fala de Florianópolis e observa que, com o aumento da escolaridade, as marcas de concordância verbal são mais preservadas, refletindo diretamente no uso da língua em diferentes grupos sociais.

Além das variações linguísticas mencionadas, a era digital também trouxe novas formas de variação social. Um exemplo notável de variação linguística contemporânea é o uso de gírias originadas na internet. Expressões como 'lol', 'meme', 'cringe' e 'flop' têm se disseminado amplamente, especialmente entre os jovens. Essas palavras refletem uma variação social, com seu uso mais prevalente em comunidades digitais e, em alguns casos, influenciam até mesmo a linguagem cotidiana de forma mais ampla. A palavra 'cringe', por exemplo, que inicialmente era usada para descrever algo vergonhoso ou desconfortável, agora se tornou um marcador de identidade para os jovens nas redes sociais.

Crystal (2001) destaca que a linguagem na internet evolui de forma dinâmica, com novos termos sendo constantemente criados para descrever experiências e interações online. Segundo o autor, gírias como *lol*, *meme* e *cringe* tornaram-se símbolos de identidade para

muitos jovens nas redes sociais, refletindo mudanças significativas no comportamento linguístico e social.

Além das variações observadas em contextos sociais gerais e digitais, também é importante destacar a variação dentro de grupos profissionais.

Um exemplo disso é a utilização de jargões técnicos por profissionais de áreas específicas, como os programadores. Linguagens de programação e termos técnicos como *bug*, *deploy*, *front-end* e *back-en'* são comuns neste contexto. Estes termos não só facilitam a comunicação entre os profissionais, mas também funcionam como uma forma de identidade que distingue estes grupos de outros, marcando suas interações e pertencimento a uma comunidade específica.

Essa especialização linguística nos ambientes profissionais, entretanto, não é isolada do contexto mais amplo da sociedade, onde as normas linguísticas de prestígio, muitas vezes ensinadas nas instituições educacionais, acabam influenciando a forma como a linguagem é percebida e utilizada em diferentes esferas sociais. A educação desempenha um papel central na consolidação das normas linguísticas de prestígio, uma vez que as instituições escolares e universitárias frequentemente promovem a norma culta como um padrão de referência. No entanto, isso também resulta em um distanciamento entre os grupos sociais que dominam estes códigos e aqueles que têm menor exposição a eles, como aponta Antunes (2003).

O processo de aquisição das normas linguísticas prestigiadas é gradual e depende da exposição do falante a esses contextos. Em ambientes urbanos, onde a exposição a diferentes formas de linguagem é mais intensa, os falantes tendem a adotar variantes que indicam mobilidade social, enquanto em regiões mais isoladas ou rurais, as formas tradicionais da língua tendem a ser preservadas.

A variação linguística, portanto, não apenas identifica os grupos sociais, mas também marca suas posições dentro da hierarquia social. Isso reflete como a língua, além de ser um meio de comunicação, também é um recurso estratégico, facilitando ou limitando o acesso às oportunidades sociais e econômicas. Como afirma Monguilhott (2009), tanto a variação geográfica quanto a social estão intimamente associadas às forças internas que promovem ou impedem a variação e a mudança, e à identidade do falante. A língua, ao ser utilizada, revela a origem regional e social do indivíduo, funcionando como um marcador de identidade, o

que nos leva a concluir que as regras variáveis podem ser motivadas extra linguisticamente, além de linguisticamente.

A compreensão das dinâmicas da variação linguística não se limita ao campo acadêmico, mas tem implicações diretas em áreas como a educação e políticas públicas. As desigualdades de prestígio linguístico contribuem para a perpetuação da marginalização de formas linguísticas populares e regionais, como observado em estudos sobre a língua no Brasil. O processo de valorização das formas da norma culta, especialmente nas esferas escolares, cria uma barreira social que pode dificultar a ascensão de indivíduos que falam variantes não prestigiadas, impactando suas oportunidades educacionais e profissionais.

Em ambientes urbanos e mais cosmopolitas, como nas grandes capitais brasileiras, a exposição a formas linguísticas mais prestigiadas pode ser maior, e os falantes que dominam essas variantes tendem a ter mais chances de ascensão profissional e educacional. Em contraste, em regiões mais isoladas, onde as formas locais da língua são preservadas, a mobilidade social tende a ser mais limitada, refletindo uma estratificação que vai além da língua, mas que é fortemente influenciada por ela. Como Lucchesi (2017) destaca, a língua portuguesa no Brasil se consolidou como uma língua hegemônica, mas o contato com diversas línguas e a manutenção de variantes locais geram um fenômeno de pluralidade linguística que ainda persiste no país.

A identidade linguística tem se tornado um campo de resistência cultural. A valorização das variedades linguísticas não prestigiadas em determinados contextos, como nas periferias urbanas ou em comunidades rurais, pode ser uma forma de resistência contra a hegemonia das normas linguísticas centradas nas classes dominantes. Neste sentido, a variação linguística pode ser vista não apenas como um reflexo da divisão social, mas também como uma manifestação de identidade e uma maneira de afirmar pertencimento a determinado grupo social ou cultural. De acordo com Silva (2008), a resistência cultural pode ser observada na preservação de línguas e formas linguísticas locais, que representam a resistência das camadas sociais menos privilegiadas à imposição de um padrão linguístico dominante e homogêneo.

Essas dinâmicas sociais que permeiam a variação linguística são fundamentais para compreender o papel da língua nas relações de poder. A maneira como falamos pode determinar o grau de aceitação ou exclusão social, impactando diretamente o acesso a

direitos, a inserção em determinados espaços sociais e até mesmo a inclusão ou exclusão no mercado de trabalho. Compreender essas questões e como elas se manifestam no cotidiano é fundamental para promover uma sociedade mais inclusiva, onde a diversidade linguística é valorizada e as barreiras criadas por normas prestigiadas podem ser desconstruídas. Como Lucchesi (2017) ressalta, a homogeneização linguística no Brasil ao longo da história contribuiu para uma uniformização cultural que, embora dominante, não apagou a riqueza da diversidade linguística existente nas diferentes regiões do país.

Além das influências sociais, a situação de comunicação em que o falante se encontra também impacta diretamente a escolha linguística. Agora, vamos explorar a variação situacional, que reflete como ajustamos nossa língua dependendo do contexto.

3.4 Variação situacional ou diafásica

A variação linguística situacional, frequentemente denominada variação diafásica ou estilística, é um fenômeno linguístico que reflete a capacidade de adaptação da língua conforme diferentes contextos sociais e comunicativos. Este processo de variação é central para a compreensão da flexibilidade linguística e é estudado principalmente dentro da Sociolinguística Variacionista, uma abordagem que se consolidou com os trabalhos de William Labov na década de 1960. Para Labov (1994), as escolhas linguísticas dos falantes não são arbitrárias, mas seguem padrões ajustados às condições sociais, culturais e situacionais do momento comunicativo. A variação situacional, portanto, reflete a capacidade dos indivíduos de modificar seu comportamento verbal com base nas condições específicas de cada interação, seja na fala ou na escrita.

De acordo com Bagno (2007a), cada situação comunicativa exige do falante um grau diferente de controle sobre o comportamento verbal, sendo que este controle pode variar conforme o contexto e a intenção comunicativa. A escolha entre diferentes registros linguísticos, como o formal ou o informal, depende da situação social em que o falante se encontra. Um exemplo claro disso pode ser visto na variação do discurso de um professor, que pode falar de maneira técnica e formal em uma conferência acadêmica, mas adotar um registro mais descontraído em uma conversa casual com amigos. Essa flexibilidade

linguística demonstra a multidialetalidade do indivíduo, ou seja, a capacidade de alternar entre diferentes formas de linguagem conforme as exigências do contexto (Mota, 2002).

A variação diafásica não ocorre apenas na linguagem oral, mas também se manifesta na escrita, sendo determinada pelos diferentes contextos comunicativos e pelas relações entre os interlocutores (Travaglia, 2003). Cada situação exige ajustes no registro linguístico, oscilando entre níveis mais formais e informais. Por exemplo, bilhetes ou e-mails trocados entre colegas tendem a apresentar uma linguagem mais direta e coloquial, enquanto gêneros como a resenha acadêmica demandam maior formalidade e estruturação textual. Essa adaptação do uso da língua também se reflete nas plataformas digitais, onde a comunicação escrita assume características de informalidade, rapidez e economia linguística (Crystal, 2001).

Crystal (2001) argumenta que a internet, como um meio eletrônico e interativo, transformou significativamente a forma como nos comunicamos, facilitando uma nova variedade linguística conhecida como "Netspeak²". Ele observa que, em contextos digitais como e-mails, salas de bate-papo e redes sociais, a linguagem tende a ser mais abreviada, dinâmica e voltada para a comunicação rápida. Em particular, o uso de emoticons, abreviações e uma sintaxe simplificada surge como uma adaptação às características da tecnologia, que demanda mensagens mais curtas e eficientes, mas também cria novas formas de interação e significado.

Estes ajustes linguísticos são reflexos da consciência situacional do falante, que se adapta ao ambiente de comunicação. Como observa Castilho (2014), a variação individual está relacionada à forma como ajustamos nossa linguagem dependendo dos interlocutores e do contexto. Esse processo de adaptação é crucial para a compreensão da competência comunicativa, que vai além do simples conhecimento das normas gramaticais, envolvendo a habilidade de se adequar aos diferentes contextos de interação.

A variação situacional é um reflexo das relações sociais e culturais que moldam as práticas linguísticas dos indivíduos. Para Gómez (1993), a variação diafásica não deve ser confundida com outras formas de variação, como a diatópica (geográfica) ou diastrática

² *Netspeak* refere-se ao conjunto de práticas linguísticas emergentes no contexto digital, que incluem abreviações, acrônimos, emoticons e neologismos, desenvolvidas para facilitar a comunicação rápida em plataformas virtuais. Como afirma Crystal (2001), *Netspeak* é uma forma de linguagem adaptada à comunicação online, refletindo a flexibilidade das normas gramaticais tradicionais para atender às dinâmicas da internet.

(social), uma vez que a variação situacional é influenciada pela vontade do falante, que adapta seu discurso conforme a ocasião. Isso significa que, ao contrário dos dialetos ou socioletos, que são mais ou menos estáveis e definidos socialmente, a variação situacional é flexível e pode ser controlada pelo próprio falante. Essa consciência linguística permite que o indivíduo se ajuste de forma eficiente aos diferentes contextos, adequando seu comportamento verbal às expectativas sociais e culturais do ambiente.

É importante destacar que, apesar de a variação situacional ser vista como um fenômeno de flexibilidade e adaptabilidade, ela não é completamente livre. Existem restrições impostas pelo contexto, que influenciam a escolha do registro de linguagem. Como aponta Salomão (2011), o uso de uma forma de linguagem em contextos específicos é muitas vezes determinado por fatores sociais, como o status do interlocutor, o grau de formalidade exigido pela situação e as normas culturais associadas à interação. Essa adaptação da linguagem não é apenas uma questão de escolha individual, mas também uma resposta às normas sociais que regulam a comunicação em diferentes esferas. A variação situacional, portanto, não é apenas uma manifestação da liberdade do falante, mas também da negociação entre o indivíduo e as expectativas do contexto social.

A variação situacional é um aspecto central na formação da competência linguística, especialmente no ensino da língua. Soares (1980) sugere que o ensino de línguas deve considerar a capacidade do aluno de transitar entre diferentes registros de linguagem, preparando-o para se comunicar de forma eficaz tanto em contextos informais quanto formais. No contexto educacional, isso implica reconhecer a importância da norma culta como uma das variantes possíveis, sem negligenciar as outras formas de expressão que surgem em diferentes situações.

Essa abordagem inclusiva é essencial para o desenvolvimento de uma competência comunicativa ampla, que permita ao aluno adaptar sua linguagem às exigências de diferentes contextos. Em áreas como o Direito, por exemplo, é fundamental que o futuro profissional desenvolva a capacidade de ajustar sua linguagem conforme o público-alvo e o contexto específico, garantindo a eficácia de sua comunicação sem perder a formalidade necessária.

A variação situacional também pode ser observada em outros tipos de variação linguística, como a variação temática, que se refere ao uso de terminologias específicas em diferentes contextos, como o técnico ou o científico. No Direito, por exemplo, a adaptação

da linguagem à norma técnica é um aspecto crucial da comunicação jurídica. Ataliba de Castilho (2014) diferencia a variação temática da variação individual, destacando que, enquanto a primeira está relacionada ao uso de terminologias especializadas, a segunda envolve ajustes no nível de formalidade do discurso. Essa distinção é importante para compreender como a variação situacional não se limita ao nível fônico ou morfosintático, mas também se reflete no uso de vocabulário específico e na adaptação à situação de comunicação.

Em termos gerais, a variação situacional ou diafásica é uma característica essencial da comunicação humana, refletindo a dinâmica social e cultural das interações linguísticas. A capacidade de adaptar a linguagem às necessidades do contexto é uma habilidade fundamental para qualquer falante, seja em situações informais ou em contextos profissionais e acadêmicos. A análise da variação situacional permite entender não apenas como a língua muda em diferentes circunstâncias, mas também como essas mudanças refletem as relações de poder, as normas sociais e as expectativas culturais que influenciam a comunicação cotidiana. Ao compreender a variação situacional de forma mais profunda, podemos também desenvolver abordagens pedagógicas mais eficazes para o ensino de línguas, reconhecendo a diversidade linguística como uma riqueza que deve ser preservada e valorizada.

Embora a variação situacional se concentre no contexto imediato da comunicação, é importante lembrar que a língua também é uma ferramenta vital na construção das identidades culturais e sociais. Por isso, na seção seguinte, discutiremos como a variação linguística é um reflexo das identidades culturais no Brasil.

3.5 Variação linguística e identidade cultural

A variação linguística e a identidade cultural são elementos interligados e fundamentais na compreensão da diversidade do Brasil, especialmente em um contexto de grande pluralidade sociocultural. A variação linguística não é apenas uma consequência das diferenças de fala entre os grupos, mas também um reflexo direto da construção das identidades culturais desses grupos. Compreender a diversidade do Brasil passa, portanto, pela análise das variações linguísticas, pois elas são indissociáveis das realidades culturais e sociais. A língua, por sua capacidade adaptativa, se transforma conforme as condições e os

grupos sociais, refletindo a cultura, as tradições e a história dos falantes. Estudos sociolinguísticos apontam que essa diversidade é inerente às línguas e às identidades coletivas, como destaca Salomão (2011), que vê na variação linguística um componente essencial da competência comunicativa dos indivíduos.

Para Salomão (2011), a variação não é apenas um reflexo de diferentes formas de fala, mas um indicador das identidades sociais e culturais dos falantes, influenciado por fatores internos (como a estrutura linguística) e extralinguísticos (como as relações sociais e culturais). Essa ideia é particularmente importante no contexto brasileiro, onde as variações linguísticas estão profundamente ligadas à construção das identidades locais e regionais.

Diante da extensão territorial e da complexidade étnica do Brasil, a variação linguística representa mais que um fenômeno linguístico: ela é uma manifestação de poder, território e identidade, segundo Silva, Albuquerque e Almeida (2020). Esses autores discutem como a língua e o território estão imbricados em uma relação simbólica, considerando que a língua não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas um marcador de identidade cultural. A partir da ideia de “território simbólico”, eles mostram como o domínio da língua se entrelaça com o domínio do território, o que, em muitos casos, resulta em uma repressão das variantes regionais e em uma imposição de um padrão normativo. Esse processo, que eles denominam territorialização, é fundamental para entender como a variação linguística no Brasil está intimamente ligada à dinâmica de poder e resistência.

A diversidade linguística no Brasil reflete-se nas variedades do português faladas no país, revelando as influências de povos indígenas, africanos e europeus, que formaram um “mosaico linguístico” único, conforme aponta Lucchesi (2017). O autor destaca que a história sociolinguística do Brasil envolveu um processo de homogeneização linguística, no qual, em muitas situações, o português padrão foi imposto sobre as variantes locais. Essa imposição, para o autor, gerou uma polarização sociolinguística, onde certas formas de falar foram desvalorizadas, marginalizando as vozes regionais e culturais. No entanto, para ele, essa resistência às imposições normativas também se configura como uma forma de afirmação cultural, onde as variantes regionais continuam a ser símbolos de identidade e pertencimento.

Assim, a ³Sociolinguística Variacionista oferece um arcabouço teórico essencial para analisar como as diferenças linguísticas são indicadores da identidade social e cultural dos falantes. Essa perspectiva, consolidada por William Labov (1994), enxerga a língua como uma construção coletiva e adaptativa, que não apenas expressa, mas também molda a identidade de grupos específicos. Para Labov (1994), as variações linguísticas não são desvios, mas sim uma forma de competência comunicativa que reflete a identidade e as condições sociais dos falantes.

Esse ponto de vista, adotado por pesquisadores brasileiros como Salomão (2011), contribui para desmistificar a ideia de homogeneidade linguística, reconhecendo que a variação é um fenômeno natural e intrínseco à cultura e à identidade brasileiras, o qual ressalta que a variação linguística é essencial para a competência comunicativa, pois ela revela a capacidade de adaptação dos falantes às diversas situações sociais e culturais, sendo uma manifestação clara das múltiplas identidades presentes no Brasil.

A Sociolinguística Variacionista não apenas revela as múltiplas formas de falar no Brasil, mas também nos proporciona uma compreensão mais inclusiva de como a língua reflete e constitui as identidades sociais e culturais em um país marcado pela diversidade.

A língua e a identidade cultural estão intrinsecamente ligadas, mas, como veremos a seguir, a percepção das variantes linguísticas também é profundamente moldada por ideologias sociais que atribuem valor a certos modos de falar. Agora, vamos analisar como a ideologia linguística perpetua a hierarquia entre as diferentes variantes da língua.

³ A Sociolinguística Variacionista, inicialmente desenvolvida por William Labov (2008), busca compreender como a variação linguística está relacionada a fatores sociais, como classe social, gênero e status, mostrando que a variação linguística é sistemática e reflete as estruturas de poder na sociedade. O autor demonstrou, em seus estudos, que a língua não varia de forma aleatória, mas sim em padrões ligados às condições sociais dos falantes. Salomão (2011), por sua vez, destaca, no contexto brasileiro, como as práticas linguísticas também estão ligadas às estruturas de poder e hierarquia social, refletindo, por exemplo, a mobilidade social e o acesso ao prestígio linguístico.

4 PRECONCEITO LINGÜÍSTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPACTOS E DESAFIOS

Por preconceito linguístico Scherre (2008) escreve:

O julgamento depreciativo, desrespeitoso, jocoso e, conseqüentemente, humilhante da fala do outro ou da própria fala [...]. Depreciando-se a língua, deprecia-se o indivíduo, sua identidade, sua forma de ver o mundo [...]. O preconceito linguístico – o mais sutil de todos eles – atinge um dos mais nobres legados do homem, que é o domínio de uma língua. Exercer isso é retirar o direito de fala de milhares de pessoas que se exprimem em formas sem prestígio social. Não quero dizer com isso que não temos o direito de gostar mais, ou menos, do falar de uma região ou de outra, do falar de um grupo social ou de outro. O que afirmo e até enfatizo é que ninguém tem o direito de humilhar o outro pela forma de falar (Scherre, 2008, p. 11).

Anteriormente, discutimos as dinâmicas sociais e culturais da variação linguística no Brasil, destacando como as diferenças linguísticas refletem as identidades culturais e as realidades regionais dos falantes. Essa análise foi fundamental para entender a diversidade linguística como um fenômeno natural, essencial para o fortalecimento da identidade nacional, especialmente em um país de grande extensão territorial e múltiplas influências culturais.

Reconhecer a multiplicidade linguística é o primeiro passo para entender como o preconceito linguístico se manifesta no ambiente educacional. Nas escolas, as variantes linguísticas frequentemente são desvalorizadas em relação à norma-padrão, o que gera um impacto negativo no desenvolvimento dos alunos. Para ilustrar esse contexto, apresento a fala do autor Martins (2014):

A escola não reconhece, não respeita e não explora a diversidade linguística; o que existe é um ensino que não legitima a multiculturalidade, constatando-se que a prática pedagógica que predomina encontra-se dissociada das diretrizes oficiais, as quais se fundamentam, predominantemente, em uma perspectiva sociofuncional. Martins (2014, p. 9):

Este capítulo visa examinar como o preconceito linguístico se manifesta, suas causas e os efeitos sociais e psicológicos sobre os alunos, além do papel das práticas pedagógicas e da formação docente na desconstrução dessa discriminação linguística.

O preconceito linguístico é um fenômeno social e educacional, manifestando-se de forma prejudicial nas escolas de Educação Básica. Esse preconceito se caracteriza pela

discriminação contra formas de fala que divergem da norma-padrão, frequentemente rotuladas como “incorretas” ou “inferiores”. Laperuta-Martins (2015) argumenta que o preconceito linguístico é de natureza social, mas destaca que é somente por meio da escola que é possível realizar ações efetivas para combatê-lo. Ela aponta ainda que a prática de desconsiderar a diversidade linguística dos alunos contribui para que aqueles que não utilizam a variedade padrão da língua enfrentem dificuldades em sua formação de identidade e autoestima.

É uma forma de rejeição humilhante que denigre o sujeito, além de ser uma pressão psicológica de constrangimento. O maior dos preconceitos é o linguístico, porque ele está enraizado culturalmente. Segundo a supracitada autora, é mais fácil para as pessoas viver de acordo com os valores éticos, morais e estéticos do que aceitar a variação da língua, uma vez que os usos variáveis estão associados à camada da sociedade menos prestigiada. Além do mais, estes mesmos autores sociais (usuários da língua) valorizam o uso da norma, aceitando, portanto, o estigma que lhes é imputado, de que falam “errado”, de que não conhecem a própria língua.

O preconceito é alimentado por eles mesmos. O prestígio relacionado ao português-padrão pode até ser questionado, mas não negado, pois o comportamento em relação à língua “é um indicador da estratificação social”. O que poucos se dão conta é que a variação linguística não é “privilégio” dos não escolarizados, pois a variação também atinge a norma culta (Carvalho, 2021, p. 254).

Tal preconceito situa-se na existência de uma língua padrão e em uma língua não padrão, e, por existir essa diferença, começa o chamado caos linguístico defendido por Tarallo (1994), que é justamente a presença de mais de uma variação existente em uma sociedade. Ainda, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs, “[...] há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar, [...] é comum considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas” (Brasil, 1997, p. 26). É como se quem falasse um dialeto diferente da norma-padrão estivesse cometendo erros.

O ensino tradicionalista pode ser considerado o grande vilão por perdurar esse tipo de preconceito, pois o mesmo é realizado com base em uma língua que não é habitual aos

alunos, que começam a notar um grande distanciamento de sua fala com relação ao que lhes é ensinado em sala de aula. Segundo Bagno (2007a, p. 39):

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe (...) uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicadas nas gramáticas e catalogadas nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, como “errada, feia, rudimentar e deficiente”.

Nesse cenário, a posição incorreta da escola, em relação ao ensino da língua portuguesa, é a de que os alunos das camadas populares, falantes de variante não padrão, ignorem a sua variedade linguística, substituindo-as pela única variedade aceita como “correta”, a variedade padrão das classes dominantes. “O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença” (Brasil, 1997, p. 31).

Existem muitos mecanismos de preconceito e discriminação disfarçados de teorias no ambiente escolar, por isso o professor deve sempre se questionar o que se ensina e como se ensina, e somente assim, como defende Bagno (2007a), sabotar o preconceito, formando-se e informando-se.

4.1 A importância da inclusão linguística na escola

Faraco (2008) enfatiza que o papel da escola é fundamental na garantia da inclusão linguística e no combate ao preconceito linguístico. O ambiente escolar deve ser um espaço em que todas as formas de falar sejam respeitadas, permitindo que os alunos aprendam sobre a diversidade linguística de forma inclusiva e sem discriminação.

O ensino de português, portanto, precisa dar mais ênfase ao reconhecimento e valorização das diversas variedades linguísticas, em vez de se concentrar na formação apenas na norma-padrão. Para fomentar essa fundamentação, apresento dizeres do Ministério da Educação (Brasil, 2017), que destacam que o ensino das variedades linguísticas deve ser parte integrante do currículo escolar, com o objetivo de combater preconceitos linguísticos e promover o respeito à diversidade cultural. Além disso, instruem os professores a abordarem as variações linguísticas de maneira crítica, auxiliando os alunos a compreenderem que todas

as variantes são igualmente válidas e representam uma forma de manifestação da identidade cultural dos falantes.

Bagno (2007b, p. 53) concorda com isso, ao afirmar que “a escola deve ensinar que a língua é um patrimônio cultural em evolução e que todas as suas formas são dignas de respeito e estudo.”. Ele argumenta que a educação linguística na escola deve ser um tema que trate as variedades culturais e sociais dos alunos com um espírito de equidade e respeito mútuo.

Finalmente, o papel da escola vai muito além de simplesmente ensinar a norma-padrão; é essencial que ela também eduque os alunos para serem cidadãos conscientes e críticos em relação à diversidade linguística que caracteriza o Brasil. Faraco (2008), ao considerar a pluralidade de formas de expressão existentes no país, diz que a escola deve fomentar o respeito por essas variantes e, ao mesmo tempo, preparar os alunos para compreender as dinâmicas sociais associadas ao uso da linguagem. Isso envolve capacitar os estudantes a refletirem e combaterem o preconceito linguístico que, muitas vezes, marginaliza indivíduos com base em sua forma de falar.

Essa formação para a diversidade linguística vai ao encontro da construção de uma sociedade inclusiva, na qual o domínio da língua não é visto como um fator de exclusão, mas sim como um elemento de valorização da identidade cultural. Ao criar este ambiente, a escola contribui para a promoção de uma educação que respeita e celebra as diferenças linguísticas dos alunos, o que é essencial para que eles se sintam respeitados e pertencentes. Somente com uma prática pedagógica que vá além da correção gramatical e da norma-padrão será possível construir um espaço escolar inclusivo, que realmente fomente uma sociedade mais justa e igualitária (Bagno, 2007b).

De acordo com Bagno (1999, p. 22), “o preconceito linguístico não é uma questão de correção gramatical, mas um julgamento social que condena determinadas maneiras de falar como traços negativos, tais como incultura ou ignorância”. Na sala de aula, isso é mais uma vez demonstrado na medida em que a correção dos professores é, muitas vezes, realizada sem referência à situação dos estudantes no que diz respeito ao contexto cultural e social.

Faraco (2008) argumenta, em sua literatura, que essa dinâmica gera uma situação em que os estudantes que não utilizam a norma culta da língua, ou seja, aquelas maneiras de se expressarem no padrão formal ensinado nas escolas, acabam se sentindo marginalizados e

deslocados. A norma culta é frequentemente vista como a "forma correta" da língua, enquanto as variedades regionais ou populares são, muitas vezes, consideradas inferiores no contexto escolar. Como resultado, esses alunos podem enfrentar a desmotivação e, em casos mais graves, abandonar a escola, já que sua forma de falar é tratada como um obstáculo a ser corrigido, ao invés de ser vista como uma expressão cultural legítima. Labov (2008, p. 208-209) destaca essa questão ao afirmar categoricamente que: “Os alunos cujas variedades linguísticas são desvalorizadas na escola pagam um preço extra em seu processo de aprendizagem, porque sua linguagem é percebida como uma barreira a ser superada, e não como um patrimônio cultural a ser preservado”.

Ao desconsiderar a riqueza cultural dessas variantes, a escola perpetua a exclusão social, reforçando um ciclo de marginalização. Essa exclusão, no entanto, não é meramente um problema linguístico; é também de ordem social, uma vez que o discurso é associado à identidade e ao pertencimento cultural dos falantes. De acordo com Bourdieu (1982), a língua funciona como um instrumento de distinção social, sendo que a imposição da norma-padrão é frequentemente utilizada para definir critérios de inclusão ou exclusão de determinados grupos.

Os resultados indicam a necessidade de um método de ensino de língua portuguesa mais inclusivo, que considere e respeite a diversidade linguística nas salas de aula. Nesse contexto, Cagliari (2010) destaca a importância da escola em não apenas ensinar a norma culta, mas também em reconhecer e valorizar as diferentes formas de expressão linguística, promovendo a inclusão social e o respeito às diversas variedades de fala. A lógica por trás deste tipo de abordagem é extremamente significativa para que os alunos se sintam valorizados e tenham sua identidade cultural respeitada.

Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2017), compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza, é fundamental.

A BNCC destaca, ainda, a importância de discutir o preconceito linguístico de forma aberta e crítica, preparando os alunos para reconhecer e combater este tipo de discriminação.

Novamente, Bagno (2007b, p. 150) sustenta que:

Uma das tarefas do ensino de língua na escola seria, então, discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística [...] estará sempre sujeita a uma avaliação social.

4.2 O papel do professor no combate ao preconceito linguístico

A entrada do aluno para o contexto escolar é marcada pela complexa relação com a linguagem, em que é necessário conciliar a experiência referencial de uso da língua, baseada na oralidade, que se manifesta por meio da fala, na modalidade informal e espontânea, com as manifestações linguísticas mais monitoradas, em que prevalecem regras baseadas em abstrações, e na lógica da interação imediata (Busse; Sella; Budke, 2015, p. 25).

Para muitos estudantes, este processo de transição pode se revelar particularmente desafiador, sobretudo quando os docentes não possuem uma formação adequada para abordar a diversidade linguística que permeia o contexto escolar. A carência de capacitação específica neste campo compromete a eficácia das práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que o reconhecimento e a valorização das diferentes formas de expressão linguística são elementos fundamentais para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e respeitoso.

Mendes (2012), em sua teoria apresentada abaixo, contribui para a argumentação exposta:

... dar condições ao professor em formação de conhecer, portanto, a evolução das ideias linguísticas, ter contato com teorias e práticas diversificadas e refletir sobre os objetivos que estão em jogo quando ele vai desenvolver pesquisa ou ensinar é prepará-lo para decidir, com autonomia e consciência crítica, que representações de língua e de linguagem estarão na base de suas ações (Mendes, 2012, p. 676).

Como Labov (2008, p. 183) observa, a aceitação e valorização das variações linguísticas no ambiente escolar não apenas melhora o desempenho acadêmico dos alunos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

As discussões sobre a importância de uma formação docente voltada para a diversidade linguística têm gerado avanços significativos na área da educação. Neste contexto, as perspectivas para uma educação linguística mais inclusiva são promissoras. Juntamente com a crescente conscientização da necessidade de diversidade linguística, as

diretrizes fornecidas pelo Ministério da Educação (Brasil, 2017) constituem passos muito necessários nessa direção mais sensível com o tratamento às variedades linguísticas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), (Brasil, 1998a), a abordagem à variação linguística segue linhas semelhantes. O documento sublinha que o ensino do português deve começar por reconhecer a diversidade linguística que existe no país e nas escolas, orientando os alunos a refletirem sobre as diferentes formas de variação da língua, e a compreenderem que essa variação é legal e razoável parte da identidade cultural do falante (Brasil, 1998b). A ênfase aqui, em nossa interpretação, está na legitimidade das diferentes formas de expressão linguística, o que contribui diretamente para a inclusão de alunos que não utilizam normas padrão em seu cotidiano. Essa reflexão precisa acontecer em sala de aula para que os alunos entendam que não existem formas erradas de linguagem, apenas formas adequadas aos diferentes contextos (Brasil, 1998b). O documento demonstra assim que as diferenças linguísticas não são erros, mas recursos que variam de acordo com os contextos sociais e de comunicação.

Como Bourdieu (1982, p. 53) afirma: “A língua, enquanto objeto de luta, é um instrumento de poder, e o domínio de certas formas legítimas da linguagem pode reforçar ou questionar a ordem social exigida”.

Sabe-se que, no Brasil, o preconceito linguístico é muito frequente devido à diversidade cultural de cada estado. Pode ser observado que em cada região do Brasil há sotaques e gírias diferentes de outras regiões, e essa variação resulta em uma grande riqueza cultural do país, o que enriquece a língua portuguesa, causando assim a heterogeneidade da língua. Apesar disso, os gramáticos tradicionais julgam necessário ensinar nas escolas apenas a norma-padrão, por ser a linguagem falada geralmente por pessoas de maior poder social e econômico e, por isso, é considerada a variante mais apropriada e de maior prestígio. Bortoni-Ricardo (2004, p. 33) diz:

Assim, as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. Mas essas variedades, que ganham prestígio porque são faladas por grupos de maior poder, nada têm de intrinsecamente superior às demais.

Com isso, vê-se que o domínio da norma culta é geralmente mais utilizado pelas pessoas da mais alta classe, fazendo, assim, com que os falantes das variantes consideradas

não padrão, que são, na maioria das vezes, de classe baixa, sintam-se inferiores e vivenciem o preconceito não só linguístico, mas também social. O necessário é que, nas escolas, os professores ensinem aos seus alunos a ortografia correta da língua escrita, pois dominando a escrita padrão podem garantir o entendimento de seu texto, para que assim todos possam ler e compreender o que está escrito, no entanto, não se pode decretar que essa deve ser a única forma de falar, como diz Bagno (2015):

É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado da história social e cultural das pessoas que falam a língua em cada canto do Brasil (Bagno, 2015, p. 80).

Percebe-se que o ideal é fazer com que os alunos dominem a escrita padrão, pois a língua falada é mais fácil de ser compreendida em suas variedades que o texto escrito. Saber falar não significa dominar a norma culta da língua, pois um indivíduo, quando se comunica, projeta frases que, sendo faladas na norma-padrão ou não, o outro é capaz de entender o que ele está dizendo, como afirma Possenti (2008):

Resumidamente, pode-se dizer que saber uma gramática é saber dizer e saber entender frases. Quem diz e entende frases faz isso porque tem um domínio da estrutura da língua. Mesmo diante de uma frase “incompleta”, por exemplo, o falante é capaz de fazer hipóteses de interpretação (Possenti, 2008 p. 31).

Em consentimento com o autor, é possível compreender que não é necessário dominar a gramática para falar e interpretar frases, falar bem não significa falar corretamente, mas sim de forma compreensível, a fim de que todos possam entender a ideia do emissor. A língua falada é natural, acontece de forma espontânea e só é necessária a formalidade se for usada em ocasiões que necessitem da norma culta, como em entrevistas, palestras ou seminários (Prado, 2019).

Por conseguinte, é possível verificar que a norma-padrão possui inúmeras regras pertencentes à língua escrita, a qual é usada mais frequentemente por aqueles que tiveram acesso ao ensino formal. Memorizar todas essas regras torna-se um desafio, e aprender todas elas demandam tempo, uma vez que todas essas regras são, na realidade, excluídas na língua falada. Nesse viés, nota-se que há uma grande diferença entre língua falada e língua escrita, o que dificulta muito o aprendizado da parte escrita da língua. Bagno (2000), sobre isso, afirma:

Por causa dessa distância imensa entre o que se fala e o que se tem de escrever é que escrever, no Brasil, para a maioria dos já muito poucos que sabem, querem e podem escrever, é algo que beira o suplício. É esse abismo que torna a prática de redação na nossa escola, pelos métodos empregados e objetivos visados, um perfeito desastre (Bagno, 2000, p. 278).

Com isso, percebe-se o quão difícil se torna essa distinção entre língua falada e escrita, uma vez que as regras da escrita padrão vão além da fala formal, pois a escrita formal exige regras de concordância, regência nominal e verbal, pontuação e várias outras regras que, na língua falada formal, não são necessárias. Com base no que foi apresentado no decorrer deste estudo, percebe-se o quanto é necessário que os professores ensinem aos seus alunos as diversas variedades linguísticas no Brasil, dado que essas variações são riquezas culturais do país. Portanto, o ideal é que os professores ensinem seus alunos a usar a linguagem em todos os tipos de comunicação, sejam elas formais ou não, fazendo com que o aluno aprenda a língua formal sem depreciar as outras variações (Prado, 2019).

O professor deve ser mediador no processo de ensino e aprendizagem entre os alunos e o conhecimento. Isso implica, entre outras coisas, orientar as formas de comunicação dos alunos. O professor, como responsável, pode apresentar a pluralidade e a diversidade da língua; mostrar, também, as diferentes culturas existentes em nosso país. Pode mostrar a importância da variedade e como ela ocorre, demonstrar que a norma-padrão aprendida na escola não é única e exclusiva, assim como Bagno (2020, p. 303) diz:

Recorrer a uma suposta lógica para impor suas prescrições como as únicas corretas. O problema dessa atitude é que ela ignora uma coisa elementar: o cérebro humano não é uma calculadora nem um computador - nossos processos cognitivos são extremamente complexos e não podem ser reduzidos a fórmulas rígidas e frias.

É dever da escola e dos professores não deixarem o aluno acreditar nessas imposições ideológico-culturais, pois o processo cognitivo que dirige nossas vidas é muito mais que uma regra que deve ser decorada. E por que tratar de todo esse assunto em sala de aula? Porque o professor tem contato direto com os alunos e é uma figura de respeito em sala (ou, pretende-se que seja...), é uma figura influente sobre seus discentes, para quem quase tudo o que o professor diz toma-se como verdade. Em uma sala de aula funcional, o papel do professor é fundamental para que não haja preconceitos linguísticos e não se dissemine que a língua é “homogênea”. Afinal, é o professor quem mais poderá criar ambientes propícios para que os alunos se expressem e tirem suas dúvidas diante de tal assunto (Minayo, 1992).

Para auxiliar nos trabalhos de sala, vídeos (sejam filmes ou vídeos curtos), tirinhas, áudios de Internet e outros materiais que enfocam hoje a questão da pluralidade linguística brasileira, são uma ótima maneira de apresentar aos alunos a variedade e como ela ocorre. “Meu pé de laranja lima” é um bom exemplo de material útil para aplicação pedagógica. Porém, felizmente, a lista de materiais dessa qualidade é quase infinita (Minayo, 1992).

4.3 A relação entre preconceito linguístico e desempenho escolar

É necessário adequar a educação escolar ao futuro e torná-la acessível às inúmeras variedades linguísticas (social, regional, sexo, gênero, faixa etária) que cada língua viva possui. O ideal não é substituir um uso por outro, mas demonstrar aos alunos a diversidade linguística do ambiente escolar. Nesse caso, a norma cultivada não deve ser excluída, mas alertá-los de que podem ser competentes na língua portuguesa e reconhecer os vários usos da linguagem, incluindo a norma-padrão (Calvet, 2002).

Considerando o contexto do preconceito linguístico na sociedade, a escola é a principal vilã, porque, segundo Possenti (2008, p. 17), no caso do ensino de Português, “nada se resolve a não ser que se mude a concepção de língua e ensino na escola”. O fato de alguns alunos usarem um dialeto diferente não justifica sua incapacidade de aprender e dominar ambas as modalidades linguísticas. A escola tem o dever de ensinar a variante padrão, mas não o direito de desprezar o aluno que usa uma variante menos valorizada pela sociedade. Portanto, os PCNs (1997, p. 21) enfatizam o seguinte:

O domínio da linguagem está intimamente ligado à possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que as pessoas se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, compartilham ou constroem visões de mundo e produzem conhecimento. Por exemplo, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola o papel e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos conhecimentos linguísticos necessários ao exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

A escola é projetada para formar verdadeiros cidadãos, dignos de se manterem harmoniosamente perante a sociedade, mas a forma como a educação chega aos alunos é extremamente rudimentar, pois o ensino da língua padrão é dever da escola, porém não se apegando muito a essa teoria, pois há fatores explícitos dentro de cada comunidade

linguística que precisam ser lembrados, reconhecidos e incorporados aos órgãos da escola, e deixar esses fatores de lado é suicídio (Calvet, 2002).

Os defensores da gramática normativa, vendo todos esses fenômenos, acham isso errado e tentam se mostrar cada vez mais em um beco sem saída, forte, inabalável, ignorante, discriminatório, depreciativo. Se nossa língua fosse pura, como pensam os gramáticos, não teria surgido do latim vulgar (Bagno, 2007a).

Os dialetos fazem parte da vida escolar por sua previsibilidade, e ignorar este fato é subestimar as habilidades cognitivas dos alunos e, acima de tudo, um ato tendencioso. A linguagem padrão é apenas uma base para o aluno compreender essa formalidade, pois faz justiça à comunidade estudantil. O que a escola não deve ignorar é a cultura, a situação social e o espaço em que o aluno está empregado, ou seja, como afirma Possenti (2008), isso é um crime contra o aluno e sua cultura.

A verdade não é falar certo ou errado, é saber que linguagem usar em certos contextos, por exemplo, se uma certa pessoa está em um jogo de futebol, ela usará veementemente uma linguagem completamente diferente de um juiz em um julgamento, o jogador de futebol certamente utilizará recursos linguísticos adequados àquela situação e vice-versa. Portanto, cabe à escola ensinar os alunos a usar a linguagem em uma ampla variedade de situações comunicativas, sejam formais ou informais (Calvet, 2002).

Dominar um idioma não requer metalinguagem técnica, toda criança com mais de 3 anos é capaz de produzir inúmeras frases sem ao menos ter visto uma gramática, como podemos perceber na fala de Possenti (2008, p. 54):

Quando fica claro que uma coisa é saber uma língua, outra é saber sua gramática, saber uma língua é saber analisá-la, outra é saber que se está de um lado em poder falar e escrever uma língua sem saber qualquer coisa sobre ela e que, por outro lado, é bem possível saber muito sobre uma língua sem saber realmente, dizer uma frase nessas situações da língua. Em torno de um exemplo óbvio, você obviamente sabe mais inglês do que uma criança de três anos que normalmente fala inglês com adultos e outras crianças para perguntar sobre coisas, xingar, reclamar ou brincar, do que alguém que estudou gramática inglesa por anos, mas não consegue levar um turista americano para passear em uma cidade brasileira.

Portanto, todo mundo que desenvolve a linguagem conhece, aliás, um sistema complexo para lidar com ela, não existe linguagem mais fácil ou mais difícil, quem assim pensa tem que se aprofundar no assunto. Autores como Bagno (1999) e Possenti (2008) e outros mostram a verdadeira forma de conceber o ensino e não o generalizam nas escolas

brasileiras, pois, para eles, a gramática normativa deveria ser a última ciência ensinada na escola. Com isso, o foco está na escrita e na paráfrase, interpretação, leitura, interação e debate (Cunha; Cintra, 1985).

Aplicar exercícios de fixação, textos com o propósito de compreender a linguagem pela metalinguagem, ensinar correspondência sintática por meio de frases ou trechos soltos isolados de textos maiores é, sem dúvida, um ensino retrógrado e sem perspectiva de futuro do ensino no Brasil. Possenti (2008) concebe e afirma que a escola deve trabalhar com pelo menos três gramáticas: gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada.

Gramática normativa: um conjunto de regras que devem ser seguidas, é mais familiar aos professores do ensino fundamental e médio, é um conjunto de regras que, quando dominadas, podem levar à variedade padrão (escrita e/ou oral). A segunda definição de gramática, conjunto de regras que se seguem, é aquela que orienta o trabalho dos linguistas que se preocupam em descrever as línguas e/ou explicar como são faladas explicitamente as regras que são seguidas. A gramática internalizada, conjunto de regras que o falante domina, refere-se a hipóteses sobre o conhecimento que permite ao falante produzir frases e sequências de palavras de forma que essas frases e sequências sejam compreensíveis e reconhecidas como pertencentes a uma língua (Possenti, 2008, p. 640).

A escola, como o professor, deve dar ao aluno a liberdade de expressar seu ponto de vista, de expressar sua opinião, de respeitar as diferentes opiniões, só então esses alunos serão treinados e dominarão os diferentes tipos de comunicação sem restringir a sua língua materna. Uma vez que o idioma seja dominado como realmente deveria ser, os alunos terão plena autoridade para participar ativamente na sociedade, até porque a educação consiste em educar os cidadãos, e, sem dúvida, é uma arma poderosa para os alunos aprenderem e dominarem a sua língua materna, nesse caso a língua portuguesa, que, na maioria das vezes, é vista como maçante, má, difícil, enfim, muitos fatores negativos ao longo dos anos (Cunha; Cintra, 1985).

Infer-se que a origem do preconceito linguístico é de ordem social, assim como as demais formas de preconceito. Para que essa problemática venha a ser solucionada, é necessário que haja uma postura pedagógica reflexiva por parte do professor. Através da ação da escola, é possível a conscientização dos alunos, para que compreendam os amplos processos comunicativos (Gadotti, 2000).

É perceptível que a prática do preconceito linguístico está intrinsecamente ligada à rigidez da gramática normativa, havendo o conflito com a variedade linguística, o que pode

acarretar em falsas compreensões; destarte, a sociolinguística busca a diminuição desse problema. A rigidez da gramática normativa desvaloriza a grade linguística, que possui, no Brasil, uma grande diversidade.

Com isso, ressalta Bagno (1999, p. 18-19):

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas à educação e à cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não padrão. O reconhecimento da existência de muitas normas linguísticas é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja consequente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade de português não padrão.

O respeito à diversidade linguística se torna também respeito à diversidade histórica e cultural de cada povo, sendo que cada região tem seus costumes, hábitos e falares, o respeito pela diversidade da língua leva em consideração o respeito pela particularidade regional, reconhecendo que as línguas são heterogêneas. Segundo Soares (2000), considerando o fato de que a escola é um ambiente onde se encontram pessoas de regiões diversas e consequentemente variedades linguísticas, cabe a essa instituição trabalhar com essas variáveis, abordando sobre a importância dos dialetos regionais, das diversas faces da língua e também, a importância do respeito a essas variedades, formando assim cidadãos com competência de agir pela linguagem em todos os âmbitos sociais, e que consigam fazer escolhas na forma de se expressar de maneira coerente e autônoma.

Os professores precisam primeiramente informar aos alunos que a comunicação não ocorre de uma forma exata e estereotipada, pois ela é determinada pela cultura de cada povo. A escola, como uma ferramenta de emancipação humana, deve corroborar para a diminuição do preconceito linguístico, formando um cidadão crítico e reflexivo (Gadotti, 2000).

4.4 Políticas públicas e propostas de ação

Como usuários de uma língua, mais do que simplesmente a utilizarmos para interagir com nossos interlocutores, nos deparamos com situações em que avaliamos as línguas, as variedades, as variantes e, consequentemente, seus respectivos falantes. Especificamente em

relação à valoração das variedades linguísticas, esta, em geral, está fundamentada na concepção tradicional e redutora de que “a língua” é sinônimo de “norma culta” e de que ela é homogênea e estável. É o que Bagno (2000) denomina de mito da homogeneidade linguística, que se assenta na crença de que a Língua Portuguesa falada no Brasil mantém uma unidade linguística em todo o território nacional.

Embora essa reflexão já esteja cristalizada na Linguística, é interessante destacar como essas políticas linguísticas percebidas se materializam em diferentes discursos em nossa sociedade. Um exemplo conhecido foi a polêmica gerada em torno do livro “Por uma vida melhor”, aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2011, o qual abordava a questão das variedades linguísticas do português brasileiro. Neste caso, muitos textos veiculados na mídia se posicionaram contra a decisão do MEC em aprovar e distribuir o livro, fundamentando-se, principalmente, no argumento de que a escola estaria ensinando a Língua Portuguesa errada. Afora a espetacularização em torno do acontecimento e de interesses políticos que, porventura, tenham estado por trás da abordagem dada ao livro nos meios de comunicação, o que queremos destacar é que muitas das vozes que circularam na mídia revelam crenças sobre o português e o tipo de variedade de português que deve ser ensinado na escola (Bevilaqua; Machado Júnior, 2013).

Como ilustração, discutiremos a matéria de capa da Revista “Isto É”, de 20 de maio de 2011 - “Assassinato da língua portuguesa”, manchete que já nos dá indícios das ideologias sobre a língua que serão veiculadas no corpo da reportagem (Silva, 2013). Os argumentos apresentados pelos jornalistas revelam diferentes nuances da crença de que há somente uma maneira correta de usar a língua, enquanto as outras estão erradas. Excertos retirados da matéria apresentam variações dessa crença quando afirmam: a) “[...] a obra vai condenar estes jovens a uma escuridão cultural sem precedente.” a norma culta é a única que pode retirar as pessoas da situação de acultramento; b) “Ao dificultar o aprendizado da norma correta, os professores da ignorância terão criado uma espécie de ‘apartheid linguístico’ [...]” a norma culta retira as pessoas da ausência de conhecimento; c) “Livro distribuído pelo Ministério da Educação do Brasil MEC que tolera erros gramaticais como ‘os livro’ e ‘nós pega’ causa estragos no aprendizado de meio milhão de brasileiros e atrapalha o desenvolvimento do país.” a aprendizagem da norma culta promove o crescimento de uma nação; d) “[...] Tente conseguir um emprego falando ‘nós vai’ e você certamente terá suas

chances reduzidas a zero” a aprendizagem da norma culta promove a ascensão social (Silva, 2013b).

Além da difusão dessas crenças, o que é mais grave é que não há mais o desconhecimento por parte de alguns setores da mídia de que a língua é constituída de variedades. Por outro lado, é difundida a crença de que a escola e as aulas de português não têm espaço para o “ensino sobre a língua” e, conseqüentemente, para a diversidade linguística, mas tem espaço tão somente para “o ensino da língua”, a saber: a norma de prestígio (Grigoletto, 2012).

O que se observa nesse exemplo é a existência de um hiato entre conhecimentos da ciência linguística e conhecimentos ensináveis, apesar de toda uma discussão sobre a substituição de “certo” e “errado” por “adequado” e “inadequado” presente no discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, que, por sua vez, propugnam que se deve “conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico” (Brasil, 1998b, p. 33).

Em convergência com essas políticas linguísticas percebidas, as que são praticadas nas redes sociais ironizam os padrões linguísticos da variedade popular, como é o caso da página do Facebook “Odeio quem escreve/ Fala errado”. Essa página é dedicada “[...] a quem já perdeu a paciência com quem gosta de escrever ou falar errado”. Nela são apresentados posts que contêm imagens e/ou enunciados que estão em desacordo com a norma culta (e.g.: “Temos Shrek dubrado”), que ensinam o português “correto” a partir de dicas de ortografia, de concordância verbal, dentre outras. A nosso ver, são esses tipos de políticas linguísticas praticadas na sociedade brasileira que fomentam o ciclo do preconceito e intolerância linguística (Leite, 2008).

As políticas públicas não apenas influenciam a maneira como as variedades linguísticas são ensinadas nas escolas, mas também têm um papel fundamental na perpetuação de preconceitos linguísticos na sociedade. Para combater essa realidade, é essencial que a linguística, ao reconhecer a pluralidade da língua, seja empregada como ferramenta para promover a aceitação e o respeito pela diversidade linguística. Somente assim será possível desafiar as crenças arraigadas sobre a norma culta e criar um ambiente mais inclusivo, onde as diferentes formas de expressão não sejam vistas como 'erradas', mas como legítimas manifestações culturais e sociais.

Considerando os aspectos sobre o preconceito linguístico, faz-se necessário pensar em como ele pode ser desconstruído. Bagno (1999) entende que o reconhecimento dessa crise é necessário. No Brasil, temos uma quantidade injustificável de analfabetos; as pesquisas do IBGE, através de estatísticas oficiais, confirmam que há de 18 a 20 milhões de analfabetos com mais de 15 anos de idade, o que, segundo os estudos do autor, é duas vezes a população de Portugal. “Numa lista de 175 países, elaborada pela Organização das Nações Unidas-ONU, o Brasil ocupa o 93º lugar no índice de escolarização, ficando atrás até mesmo de países como a Etiópia e a Índia.” (Bagno, 1999, p. 106). O autor também alerta sobre a crise existente no ensino de língua portuguesa, quando escreve:

Uma coisa não podemos deixar de reconhecer: existe atualmente uma crise no ensino de língua portuguesa. Muitos professores, alertados em debates e conferências ou pela leitura de bons textos científicos, já não recorrem tão exclusivamente à gramática normativa como única fonte de explicação para os fenômenos linguísticos. Por outro lado, sentem falta de outros instrumentos didáticos que possam, senão substituir, ao menos complementar criticamente os compêndios gramaticais tradicionais. Muita gente acredita e defende que é a norma culta que deve constituir o objeto de ensino/aprendizagem em sala de aula. Mas o que é e onde está essa norma culta? (Bagno, 1999, p. 106).

Mesmo diante dessa premissa, no cotidiano, a norma culta não é utilizada por razões históricas e culturais e, segundo Bagno (1999, p. 13), “a maioria das pessoas plenamente alfabetizadas não cultivam nem desenvolvem suas habilidades linguísticas no nível da norma culta”.

A língua é heterogênea e todas as variedades devem ser aceitas para que ocorra a desconstrução do preconceito linguístico, pois as línguas mudam e estão em constante evolução. A norma culta, segundo Bagno (1999), está atrelada diretamente ao preconceito linguístico, que está naturalizado na sociedade, como se realmente a norma culta fosse a unidade variedade correta da língua, pois é a ensinada nas escolas; “não é difícil perceber que a norma culta – por diversas razões de ordem política, econômica, social, cultural – é algo reservado a poucas pessoas no Brasil” (Bagno, 1999, p. 105). Atrás disso, temos a exclusão social e as classes desfavorecidas, que são as mais atingidas pela discriminação linguística.

O autor afirma que:

É o mesmo que acontece com a alimentação, a saúde, a educação, a habitação, o transporte, o acesso às novas tecnologias etc. Uns poucos privilegiados se locomovem em carros importados, enquanto a grande maioria usa um transporte público deficiente, precário e, se não bastasse, caro demais — conheço pessoas humildes que vão a pé para o trabalho, despertando no meio da madrugada e caminhando durante horas da periferia até os bairros centrais, porque seu salário não lhes permite tomar ônibus, trem nem metrô (Bagno, 1999, p. 105).

Temos uma idealização da norma culta como um padrão linguístico e que está impregnada na nossa sociedade; segundo o autor, “este abismo nasce da recusa dos defensores da gramática tradicional de acompanhar os avanços da ciência da linguagem.” (Bagno, 1999, p. 113).

A professora e escritora Rita do Carmo Polli da Silva (2013b, p. 44) diz a respeito da norma culta que:

Ela, por si só, já deixa clara a imposição, a noção de regra, de preceito, de lei a ser cumprida. Devemos obedecer, pois é assim que está regulamentado, como se fosse possível prender a evolução de uma língua, impedindo que ela varie, transforme-se, apresente mudanças, apenas porque tem uma ‘lei’ que acredita que a conservou em uma série de regras prescritas.

No que se refere à linguagem, a rotulação fica menos evidente, sendo um assunto pouco falado; tal preconceito parece não existir e, em meio a tantos outros assuntos considerados importantes, parece também não ser relevante. O preconceito linguístico deve ser discutido da mesma forma que outros preconceitos sociais, pois é visto pela maior parte da sociedade como algo natural. Na obra *A sociolinguística e a língua materna*, Silva (2013b, p. 54), a autora afirma:

No que se refere à linguagem, esse rotular fica menos evidente. Muito se ouve falar ultimamente sobre preconceitos: contra os negros, os índios, os pobres, os sem-terra, enfim, são muitos, mas, mesmo sendo muitos, não se ouve falar em preconceito linguístico.

Os estudos da Sociolinguística apontam que o principal não é falar certo ou errado, mas sim respeitar as diversidades da língua, entendendo como ocorre cada variação, sendo o aluno um falante ativo da sua língua. Na Sociolinguística, não há erros no ato de fala e sim inadequações do dialeto à situação de comunicação.

Conforme Silva (2013a, p. 188),

É importante para o aluno que ele conheça novas formas linguísticas, tanto de fala quanto da escrita e que ele entenda que essa diversidade é legítima e um grande exemplo do que são as nossas possibilidades como seres humanos. Dessa maneira, tornar-se-ão pessoas mais competentes linguisticamente falando, mais capazes de fluir livremente entre os diversos dialetos, sem manifestações preconceituosas.

Para termos uma evolução na desconstrução deste preconceito e reconhecê-lo em sociedade, é preciso uma mudança de atitude por parte dos indivíduos. De acordo com os pressupostos de Bagno (1999), é necessário escrever uma gramática da norma culta brasileira em termos simples, com intuito declaradamente didáticos e pedagógicos, e que sirva para a sociedade como um todo. O autor afirma que:

Enquanto essa gramática não chega, temos de combater o preconceito linguístico com as armas de que dispomos. E a primeira campanha a ser feita, por todos na sociedade, é a favor da mudança de atitude. Cada um de nós, professor ou não, precisa elevar o grau da própria autoestima linguística: recusar com veemência os velhos argumentos que visem menosprezar o saber linguístico individual de cada um de nós. Temos de nos impor como falantes competentes de nossa língua materna. Parar de acreditar que “brasileiro não sabe português”, que “português é muito difícil”, que os habitantes da zona rural ou das classes sociais mais baixas “falam tudo errado”. Acionar nosso senso crítico toda vez que nos depararmos com um comando paragramatical e saber filtrar as informações realmente úteis, deixando de lado (e denunciando, de preferência) as afirmações preconceituosas, autoritárias e intolerantes (Bagno, 1999, p. 115).

Diante do entendimento dos autores pesquisados, é possível reconhecer o preconceito linguístico, que favorece as desigualdades no nosso país, pois quem sofre diretamente com esse preconceito são as classes de menor prestígio, seja pelo não domínio da norma culta ou por sua variação linguística. Toda língua tem suas variações, pois nos comunicamos de maneira diferente; este fator está diretamente ligado, conforme pesquisas científicas, ao contexto sociocultural do falante e da comunidade a que pertence; portanto, não é certo considerar a fala de alguém “errada”, pois é discriminar uma pessoa pelo modo como ela fala. O Brasil, em seu vasto território, possui uma ampla variedade linguística, cada qual possui a sua peculiaridade e são as variações que sofrem maior preconceito linguístico. É assim que ocorre a discriminação na língua, segundo Bagno (1999).

5 O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTERAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR

A presente pesquisa foi realizada entre os meses de maio e agosto de 2024, em uma Escola Estadual localizada no Sul de Minas Gerais. O estudo teve como objetivo analisar as percepções de professores e alunos do Ensino Fundamental acerca das manifestações e implicações do preconceito linguístico no contexto escolar, buscando compreender de que forma a diversidade cultural e social da linguagem é percebida e tratada nas relações cotidianas e nas práticas educacionais.

A investigação concentrou-se em três turmas do 9º ano: a turma 9º REG 1, no turno diurno, composta majoritariamente por alunos oriundos da zona rural; e as turmas 9º REG 2 e 9º REG 3, ambas no turno vespertino.

Participaram da pesquisa 74 estudantes regularmente matriculados nas turmas observadas. A maioria dos alunos possuía entre 14 e 17 anos. Em relação ao gênero, 55% se identificaram como do sexo masculino, 43% como do sexo feminino e 1% como não binário. Quanto à identidade racial, 52% se autodeclararam brancos, 34% pardos, 9% negros e 5% preferiram não responder.

Além dos discentes, participaram duas docentes de Língua Portuguesa.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas às duas professoras de Língua Portuguesa responsáveis pelas turmas de 9º ano investigadas (Professora A e Professora B). A seleção dessas docentes foi intencional, visando correlacionar suas percepções e práticas pedagógicas com os dados coletados junto aos alunos e as observações de aula.

A primeira docente, identificada como Professora A, tem 62 anos e é efetiva em dois cargos de professora na rede estadual, com mais de 30 anos de experiência docente. Ela é graduada em Letras pela Fundação Educacional de Machado-MG (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras 'Prof. José Augusto Vieira').

A segunda docente, identificada como Professora B, tem 20 anos e está em início de carreira, atuando como professora substituta. Ela está cursando Letras na Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG) e, como ainda não concluiu sua formação acadêmica, nunca teve experiência anterior de ensino em sala de aula.

A análise das respostas obtidas permitiu a elaboração de um panorama das concepções linguísticas das docentes, o que se revelou essencial para a reflexão sobre a maneira como o

preconceito linguístico é abordado ou reproduzido no contexto da sala de aula. A diversidade nos perfis profissionais e acadêmicos das docentes propiciou um contraste relevante nas percepções pedagógicas e nas práticas observadas, o que possibilitou uma análise acerca da abordagem do preconceito linguístico.

A pesquisa realizada foi de natureza quantitativa e qualitativa, utilizando uma abordagem de investigação de campo que envolveu tanto professores quanto alunos. O propósito principal foi comparar as abstrações teóricas com a aplicação prática desses conceitos no contexto educacional. Para a coleta de dados, foram empregados três métodos distintos: observação, questionário e entrevista. A combinação dessas técnicas permitiu uma análise aprofundada das percepções e experiências dos participantes, fornecendo um respaldo robusto para a investigação e contribuindo para a compreensão das dinâmicas entre teoria e prática no ambiente escolar.

O primeiro instrumento utilizado foi o questionário estruturado, composto por 21 questões. As perguntas estavam organizadas em três blocos temáticos: (1) percepção sobre a linguagem e as formas de falar; (2) experiências e sentimentos relacionados ao preconceito linguístico; (3) percepção das práticas escolares quanto à valorização da diversidade linguística. As respostas foram estruturadas em múltipla escolha, com escalas de frequência (como 'sempre', 'às vezes', 'nunca') e indicadores de autopercepção.

A análise dos dados quantitativos foi realizada com o auxílio do software estatístico R (versão 4.4.2), utilizando o teste exato de Fisher para verificar associações entre variáveis. A escolha deste teste se justifica por sua adequação a tabelas de contingência com amostras de tamanho reduzido ou com contagens esperadas baixas, garantindo a validade estatística da análise. Para as variáveis categóricas, utilizaram-se tabelas de contingência e o cálculo de frequências absolutas e relativas

Para as variáveis categóricas, utilizaram-se tabelas de contingência e o cálculo de frequências absolutas e relativas. A frequência absoluta refere-se à contagem de ocorrências dentro de cada categoria, enquanto a frequência relativa expressa a proporção correspondente, podendo ser apresentada em formato percentual. Para a comparação das proporções de respostas ao questionário entre as turmas, foi aplicado o teste exato de Fisher, que examina a relação entre variáveis categóricas em tabelas de contingência.

Esse teste avalia a hipótese nula de independência entre as variáveis, enquanto a hipótese alternativa indica uma associação significativa entre elas. O nível de significância adotado para os

testes estatísticos foi de 5%, de modo que valores de $p \geq 0,05$ indicam a não rejeição da hipótese nula. As análises estatísticas foram conduzidas utilizando o software R, versão 4.4.2 (R CORE TEAM, 2024).

Como observado por Cervo e Bervian (2004), o questionário é uma ferramenta amplamente utilizada devido à sua simplicidade e praticidade na coleta de informações, o que permite uma mensuração precisa dos fenômenos investigados.

Os alunos participantes estavam distribuídos em turmas com uma média de 30 estudantes. Eles foram solicitados a responder a um questionário com questões objetivas, conforme delineado no ANEXO IV. A aplicação dos questionários foi realizada entre 21/10/2024 a 24/10/2024 e as questões formuladas, alinhadas aos objetivos da pesquisa, permitiram um resultado mais próximo da realidade vivida no ambiente escolar. Esse instrumento possibilitou observar de maneira sistemática como o preconceito linguístico se manifestava nas interações entre alunos e professores, enriquecendo, assim, a compreensão do fenômeno em estudo e oferecendo uma base sólida para as análises subsequentes.

Neste estudo, utilizou-se o método quantitativo para a obtenção de dados, por meio dos questionários aplicados aos alunos. A análise dos resultados consistiu na interpretação das informações coletadas, com o objetivo de quantificar e qualificar a experiência dos alunos em relação ao preconceito linguístico. Buscou-se identificar como os alunos percebem e vivenciam esse fenômeno dentro do ambiente escolar. Esse processo teve como finalidade fornecer dados robustos que possibilitassem uma compreensão mais detalhada da extensão do preconceito linguístico na sala de aula, além de identificar possíveis áreas que exigem intervenção pedagógica.

O segundo instrumento foi a entrevista semiestruturada, cujas questões estão presentes no ANEXO V. As referidas questões foram aplicadas individualmente às duas professoras, nas datas seguintes: as entrevistas com a Professora A foram realizadas em 24/10/2024, e com a Professora B em 25/10/2024, todas ocorrendo durante períodos de intervalo no horário escolar, nas dependências da própria escola. O roteiro foi composto por 10 questões abertas, que abordaram temas como o reconhecimento do preconceito linguístico no cotidiano escolar, as estratégias pedagógicas utilizadas, a adaptação de materiais didáticos e a visão das docentes sobre o papel institucional na valorização da diversidade linguística. As entrevistas foram gravadas com autorização das participantes e, posteriormente, transcritas para análise qualitativa.

A pesquisa foi conduzida com as professoras de Língua Portuguesa por meio de entrevista, com o propósito de explorar suas percepções e práticas relacionadas ao preconceito linguístico no contexto do Ensino Fundamental. Essa etapa do projeto assume relevância fundamental para a compreensão da dinâmica escolar, oferecendo insights cruciais sobre como a questão do preconceito linguístico é abordada e tratada na escola. A entrevista abriu uma oportunidade para investigar se existe, de fato, um trabalho efetivo realizado pelo docente e se as estratégias implementadas estão gerando resultados satisfatórios. Além disso, possibilitou identificar estratégias inovadoras adotadas pelo professor para enfrentar este desafio e promover um ambiente mais inclusivo e respeitoso em relação à diversidade linguística.

Para a coleta de dados, foi adotado o método qualitativo, que se fundamentou na análise das informações obtidas por meio da entrevista com as professoras. A análise dos resultados consistiu em uma interpretação cuidadosa do conteúdo da entrevista, com o intuito de extrair as percepções e práticas do professor em relação ao preconceito linguístico no contexto do Ensino Fundamental. Esse método permitiu uma compreensão mais profunda das atitudes, crenças e abordagens adotadas pelos educadores em relação ao tema.

A entrevista forneceu insights valiosos sobre as práticas pedagógicas e as percepções dos educadores a respeito do preconceito linguístico, complementando as informações obtidas pelos questionários aplicados aos alunos. Assim foi possível obter uma visão robusta e abrangente sobre a situação real vivida tanto pelos alunos quanto pelos professores, no que diz respeito ao tema em estudo.

Foi também utilizado o método de pesquisa por observação, realizado nas três turmas durante os meses de maio a agosto. Ao todo, foram acompanhadas 65 aulas, com aproximadamente 54 horas de observação em cada turma, realizadas presencialmente ao longo do período letivo, utilizando para cada série um diário de campo.

A observação concentrou-se nas interações verbais entre alunos e professores, nas reações às variedades linguísticas não normativas e nas atitudes pedagógicas diante da norma-padrão e inclusão da variação linguística. O protocolo de observação foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa e orientado por estudos metodológicos da área de Linguística Aplicada e Educação.

Quanto à natureza da pesquisa (observação), a abordagem adotada caracteriza-se como descritiva, pois seu objetivo central foi observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos (variáveis), sem a realização de manipulações ou alterações dos mesmos, pois a

pesquisadora atuou estritamente como observadora, sem interagir ou interferir nas interações entre professores e alunos. Durante o processo de coleta de dados, limitou-se a registrar as informações observadas de forma objetiva e imparcial, *in loco*, garantindo a integridade dos dados e evitando qualquer viés de participação.

Segundo Cervo e Bervian (2004), esse tipo de pesquisa, ao focar na compreensão dos fenômenos em seu contexto natural, visou investigar aspectos sociais e comportamentais humanos, com o propósito de identificar e descrever as diversas situações ocorridas na vida social ou em outros aspectos comportamentais, seja de forma individual ou em grupos.

Ao final, as informações obtidas dos alunos foram tabuladas e analisadas, verificando-se as práticas realizadas dentro de sala de aula no processo de ensino/aprendizagem, com foco no objeto de estudo: o preconceito linguístico.

Os critérios de inclusão e exclusão em uma pesquisa, tanto qualitativa quanto quantitativa, são fundamentais para garantir a relevância e validade dos resultados.

A escolha do 9º ano se justifica por ser o ano final desse ciclo, momento em que os alunos já vivenciaram um longo período de exposição às práticas de ensino de Língua Portuguesa e estão em uma fase de maior criticidade e autoconsciência linguística, o que potencializa a manifestação de percepções sobre o preconceito linguístico. A seleção da escola se deu por conveniência e acessibilidade, dada a parceria institucional que viabilizou a pesquisa.

Quanto à exclusão de outras séries, teve o propósito de otimizar a coleta e análise de dados, focalizando nas particularidades do 9º ano.

Essa delimitação facilitou a aplicação de métodos qualitativos e quantitativos mais específicos, ajustados às características do grupo em estudo. Assim, a pesquisa se beneficiou de uma abordagem mais direcionada, oferecendo insights sobre como o preconceito linguístico se manifesta neste estágio específico do ensino fundamental. Em última análise, a escolha do 9º ano como ponto central desta investigação visou contribuir significativamente para a compreensão do fenômeno, proporcionando uma análise contextualizada e aprofundada.

Diante das considerações anteriores sobre o fenômeno do preconceito linguístico, torna-se evidente que, no contexto brasileiro, é inescapável reconhecer a presença de uma notável diversidade linguística, que tende a marginalizar as variações não dominantes, criando barreiras ao seu uso. Contudo, é crucial compreender que a noção de "correto" ou "incorreto" em relação à linguagem não é uma fronteira rígida e imutável. Nesse sentido, torna-se mais apropriado

considerar a adequação ou inadequação da linguagem, em vez de simplesmente rotulá-la como erro.

Realizar uma pesquisa sobre preconceito linguístico com alunos do ensino fundamental pode apresentar alguns riscos. Primeiramente, existe a possibilidade de os participantes se sentirem desconfortáveis ao discutir questões sensíveis, como o preconceito, o que pode levar a respostas menos sinceras ou à evitação de certos tópicos. A falta de maturidade emocional dos adolescentes pode tornar desafiadora a abordagem de temas delicados, podendo resultar em reações emocionais intensas que exigem uma cuidadosa gestão durante a pesquisa.

Outro risco envolve a potencial revelação de informações sensíveis sobre os participantes, uma vez que preconceitos linguísticos muitas vezes refletem atitudes mais amplas na sociedade. Garantir a confidencialidade e o anonimato dos participantes torna-se crucial, mas mesmo assim, há o risco de que a pesquisa revele informações que possam afetar a reputação ou o bem-estar dos adolescentes, exigindo cuidados éticos e responsáveis na condução do estudo.

No entanto, investigar o preconceito linguístico com alunos do Ensino Fundamental também proporciona uma série de benefícios. Primeiramente, tal estudo pode proporcionar insights sobre as percepções e atitudes dos jovens em relação à diversidade linguística, contribuindo para a compreensão mais aprofundada das dinâmicas sociais e culturais presentes em ambientes escolares. Essas informações podem ser essenciais para desenvolver estratégias educacionais mais inclusivas e promover a aceitação das diferentes formas de expressão linguística.

A pesquisa pode servir como base para a implementação de programas de conscientização e combate ao preconceito linguístico, promovendo a tolerância e o respeito pela diversidade linguística desde a fase escolar. Ao envolver os adolescentes nesse processo, a pesquisa pode incentivar a reflexão sobre suas próprias atitudes, estimulando um ambiente mais acolhedor e colaborativo no ambiente escolar. Esses benefícios não apenas impactam positivamente a educação, como também contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e seguiu os procedimentos padrão, incluindo a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como o Termo de Anuência. Esta investigação foi realizada observando princípios éticos, conforme a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, buscando a aprovação ética para conduzir a pesquisa. Após a

aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa, a coleta de dados foi realizada pela pesquisadora.

Como já mencionado anteriormente, a análise inicial dos dados foi conduzida de forma em que se separaram os dados provenientes de três fontes principais: o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação participante. Esse processo foi fundamental para que as especificidades de cada método fossem respeitadas e para que as características dos dados fossem preservadas, o que é essencial para garantir a robustez e a confiabilidade da análise final.

A partir do entendimento dessas três dimensões, salienta-se que, no estudo em que a Triangulação é utilizada para análise qualitativa das informações coletadas, o processo interpretativo deve ser realizado, primeiramente, mediante “uma valorização fenomênica e técnica dos dados primários, em si mesmos e à exaustão”. E, posteriormente, num segundo movimento analítico, as informações devem ser “contextualizadas, criticadas, comparadas e trianguladas (Gomes *et al.*, 2010, p. 185).

Após essa análise isolada, optou-se pela triangulação de métodos, uma abordagem que combina múltiplos métodos de coleta de dados, tanto quantitativos quanto qualitativos, com o intuito de oferecer uma análise mais abrangente e precisa do fenômeno investigado.

A triangulação de métodos, conforme proposta por Minayo, Assis e Souza (2006), visa aumentar a validade e a confiabilidade dos resultados, minimizando os vieses que podem surgir ao se utilizar apenas um único método. Neste estudo, a triangulação foi organizada em três categorias: convergência, divergência e complementaridade, de modo a integrar de forma eficaz as diferentes abordagens.

A abordagem convergente permitiu a validação dos resultados por meio da comparação entre as diferentes fontes de dados, enquanto a divergente proporcionou uma análise das discrepâncias e contrastes entre as perspectivas obtidas. A triangulação complementar, por sua vez, possibilitou a ampliação e enriquecimento da compreensão do fenômeno, integrando dados qualitativos e quantitativos de forma coesa.

A triangulação foi aplicada por meio de três instrumentos principais: o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação participante.

O questionário aplicado aos alunos forneceu dados quantitativos sobre suas percepções e atitudes em relação ao preconceito linguístico, permitindo medir a prevalência do fenômeno entre os estudantes.

Já as entrevistas semiestruturadas com os professores, como fonte qualitativa, possibilitaram uma compreensão mais profunda das práticas pedagógicas adotadas e das percepções dos educadores sobre o preconceito linguístico no ambiente escolar.

Por fim, a observação foi utilizada para registrar as interações reais entre professores e alunos nas salas de aula, complementando os dados obtidos nas outras etapas. Através dessa técnica, a pesquisadora foi capaz de registrar situações cotidianas e comportamentos que não seriam facilmente captados por questionários ou entrevistas, enriquecendo a interpretação dos dados coletados.

Ressalta-se que a análise dos dados foi cuidadosamente planejada para atender aos objetivos específicos da pesquisa. Cada etapa da análise foi delineada de forma a proporcionar uma resposta clara e precisa às questões de pesquisa estabelecidas. Dessa forma, garantiu-se que as análises realizadas fossem não apenas pertinentes, mas também alinhadas com os objetivos propostos, assegurando a robustez e a validade dos resultados.

Dessa forma, a combinação dos métodos quantitativo e qualitativo, por meio de questionários, entrevistas e observação, permitiu uma análise abrangente das práticas pedagógicas e das percepções sobre o preconceito linguístico nas turmas de 9º ano. A triangulação de dados, ao integrar informações de diferentes fontes, garantiu a robustez e confiabilidade da análise, oferecendo uma compreensão detalhada do fenômeno em questão. Com base nesse processo metodológico, será possível explorar de maneira aprofundada as dinâmicas entre teoria e prática, contribuindo significativamente para o avanço do conhecimento sobre a questão do preconceito linguístico no contexto educacional.

5.1 Percepções estudantis sobre o preconceito e a variação linguística no espaço escolar

Neste subtópico, são apresentados os resultados da análise quantitativa realizada a partir dos questionários aplicados aos alunos. O levantamento abordou as percepções dos estudantes sobre preconceito linguístico e variação linguística no contexto escolar. Inicialmente, discute-se a caracterização sociodemográfica dos participantes, considerando variáveis como gênero, idade e raça, e como essas características se relacionam com suas percepções sobre o tema. Em seguida, são apresentados os principais achados relacionados às experiências dos alunos com o preconceito linguístico, abordando, entre outros aspectos, o conhecimento sobre o termo "preconceito

linguístico", a vivência de situações de preconceito na escola e a adaptação das formas de fala para atender aos padrões considerados corretos. O papel da escola no combate ao preconceito linguístico também foi analisado, destacando as ações sugeridas pelos alunos para enfrentar esse problema. Além disso, a influência da mídia nas atitudes dos estudantes em relação à diversidade linguística foi considerada. Por fim, a comparação entre as turmas do 9º ano permitiu observar variações significativas nas percepções dos alunos sobre o preconceito linguístico, apontando diferentes respostas e sugestões em relação às ações para melhorar o ambiente escolar sobre o tema.

A Tabela 2 apresenta a caracterização do perfil sociodemográfico dos alunos, com um total de 74 participantes. A maioria era do gênero masculino (55,4%), seguido por feminino (43,2%) e não binário (1,4%). Em relação à idade, a maior parte tinha 14 anos (50,0%) ou 15 anos (45,9%), com uma minoria de 16 anos (2,7%) e 17 anos (1,4%). Quanto à raça, a maioria se autodeclarou branca (52,7%), seguida por parda (33,8%), negra (9,5%), indígena (1,4%) e outra (2,7%). Isso sugere que a amostra é predominantemente composta por adolescentes de 14 e 15 anos, com uma maioria de gênero masculino e autodeclarados brancos. A presença de uma pequena parcela de alunos não binários e de diferentes raças reflete uma diversidade no perfil sociodemográfico.

Tabela 1 - Caracterização do perfil sociodemográfico dos alunos

Característica, n (%)	Total (N = 74)
Gênero	
Masculino	41,0 (55,4%)
Feminino	32,0 (43,2%)
Não binário	1,0 (1,4%)
Idade	
14	37,0 (50,0%)
15	34,0 (45,9%)
16	2,0 (2,7%)
17	1,0 (1,4%)
Raça	
Branco	39,0 (52,7%)
Negro	7,0 (9,5%)
Pardo	25,0 (33,8%)
Indígena	1,0 (1,4%)
Outro	2,0 (2,7%)

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Na Tabela 3, observam-se as respostas dos alunos ao questionário sobre preconceito linguístico e diversidade linguística na escola, nos itens 04 a 09. A maioria dos alunos (70,3%) afirmou estar familiarizada com o termo "preconceito linguístico", sendo que 20,3% disseram conhecê-lo frequentemente e 50,0% ocasionalmente. No entanto, 29,7% nunca ouviram falar do termo. A maioria dos alunos (91,9%) relatou já ter testemunhado situações de preconceito linguístico na escola, sendo 52,7% frequentemente e 39,2% ocasionalmente. Quanto à adaptação da fala, 50,0% disseram nunca ter mudado a forma como falam para se adequar ao padrão considerado "correto", enquanto 12,2% afirmaram fazê-lo frequentemente e 37,8% ocasionalmente. Apenas 46,0% dos alunos relataram já ter participado de discussões sobre diversidade linguística e preconceito, sendo 17,6% frequentemente e 28,4% ocasionalmente. A maioria (64,9%) afirmou identificar exemplos de variações linguísticas nos materiais didáticos, mas 35,1% nunca os identificaram. Em relação ao conforto com sua própria maneira de falar, 54,0% se sentem confortáveis ou muito confortáveis, enquanto 37,8% se sentem neutros e 8,1% desconfortáveis ou muito desconfortáveis.

Tabela 2 - Estatística descritiva das respostas dos alunos ao questionário (itens 04 a 09)

Pergunta, n (%)	Total (N = 74)
04 - Você está familiarizado com o termo "preconceito linguístico" e sua aplicação na escola?	
Sim, frequentemente	15,0 (20,3%)
Sim, ocasionalmente	37,0 (50,0%)
Não, nunca	22,0 (29,7%)
05 - Você já testemunhou alguém sendo alvo de preconceito linguístico na escola?	
Sim, frequentemente	39,0 (52,7%)
Sim, ocasionalmente	29,0 (39,2%)
Não, nunca	6,0 (8,1%)
06 - Você já mudou a forma como fala para se adequar ao padrão considerado "correto" na escola?	
Sim, frequentemente	9,0 (12,2%)
Sim, ocasionalmente	28,0 (37,8%)
Não, nunca	37,0 (50,0%)
07 - Você já participou de discussões em sala de aula sobre diversidade linguística e preconceito?	
Sim, frequentemente	13,0 (17,6%)
Sim, ocasionalmente	21,0 (28,4%)
Não, nunca	40,0 (54,1%)
08 - Você identificou exemplos práticos de diferentes formas linguísticas, incluindo variações regionais e sociais, nos exercícios e textos dos seus livros didáticos?	
Sim, frequentemente	17,0 (23,0%)

Pergunta, n (%)	Total (N = 74)
Sim, ocasionalmente	31,0 (41,9%)
Não, nunca	26,0 (35,1%)
09 - Como você se sente em relação à sua própria maneira de falar na escola?	
Muito confortável	16,0 (21,6%)
Confortável	24,0 (32,4%)
Neutro	28,0 (37,8%)
Desconfortável	4,0 (5,4%)
Muito desconfortável	2,0 (2,7%)

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A Tabela 4 apresenta as respostas dos alunos ao questionário nos itens 10 a 15. A principal fonte de preconceito linguístico foi atribuída à sociedade em geral (52,7%), seguida pelos próprios alunos (35,1%) e professores (12,2%). A maioria dos alunos (62,2%) avaliou as atitudes da escola em relação à diversidade linguística como neutras, enquanto 33,8% as consideraram positivas ou muito positivas. Para combater o preconceito linguístico, os alunos sugeriram incluir a diversidade linguística no currículo (44,1%), promover discussões abertas (35,6%) e realizar workshops (20,3%). A maioria dos alunos (89,2%) acredita que a mídia influencia as atitudes em relação ao preconceito linguístico, sendo que 37,8% consideram essa influência significativa e 51,4% a veem como moderada. Sobre o conhecimento das diferentes formas de linguagem, 91,9% dos alunos se sentem informados, sendo 24,3% significativamente e 67,6% um pouco. Apenas 8,1% afirmaram não se sentir informados. A maioria dos alunos (85,1%) acredita que o preconceito linguístico pode afetar o desempenho acadêmico, sendo 27,0% de forma significativa e 58,1% um pouco.

Tabela 3 - Estatística descritiva das respostas dos alunos ao questionário (itens 10 a 15)

Pergunta, n (%)	Total (N = 74)
10 - Qual você acredita que seja a principal fonte de preconceito linguístico na escola?	
Entre os Próprios alunos	26,0 (35,1%)
Vindo dos professores	9,0 (12,2%)
Vindo da administração	0,0 (0,0%)
Da sociedade em geral	39,0 (52,7%)
11 - Como você avaliaria as atitudes da comunidade escolar em relação à diversidade linguística?	
Muito positivas	7,0 (9,5%)
Positivas	18,0 (24,3%)
Neutras	46,0 (62,2%)
Negativas	3,0 (4,1%)

Pergunta, n (%)	Total (N = 74)
12 - Que tipo de ações você acha que a escola poderia tomar para combater o preconceito linguístico?	
Realizar Workshops e palestras educativas	12,0 (20,3%)
Incluir a diversidade linguística no currículo	26,0 (44,1%)
Promover discussões abertas sobre o assunto	21,0 (35,6%)
13 - Você acredita que a mídia influencia as atitudes dos alunos em relação ao preconceito linguístico?	
Sim, significativamente	28,0 (37,8%)
Sim, um pouco	38,0 (51,4%)
Não, de forma alguma	8,0 (10,8%)
14 - Você se sente bem informado sobre as diferentes formas de linguagem utilizadas por diferentes grupos na escola?	
Sim, significativamente	18,0 (24,3%)
Sim, um pouco	50,0 (67,6%)
Não, de forma alguma	6,0 (8,1%)
15 - Você acredita que o preconceito linguístico pode afetar o desempenho acadêmico dos alunos?	
Sim, significativamente	20,0 (27,0%)
Sim, um pouco	43,0 (58,1%)
Não, de forma alguma	11,0 (14,9%)

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

As respostas dos alunos nos itens 16 a 21 são observadas na Tabela 5, onde a maioria dos alunos (79,7%) acredita que o preconceito linguístico pode causar efeitos psicológicos negativos, com 36,5% considerando esse impacto significativo e 43,2% moderado. A participação dos pais foi considerada importante por 79,7% dos alunos, sendo 33,8% significativamente e 45,9% um pouco. A responsabilidade da escola em combater o preconceito linguístico foi destacada por 91,9% dos alunos, com 50,0% considerando essa responsabilidade significativa e 41,9% moderada. No entanto, 55,4% dos alunos afirmaram que os livros didáticos não abordam a diversidade linguística de forma significativa, enquanto 44,6% reconheceram algum nível de abordagem. A maioria (56,8%) percebe a abordagem da escola sobre o tema apenas ocasionalmente, e 35,1% nunca a perceberam. Após o questionário, 91,9% dos alunos disseram compreender melhor a importância de combater o preconceito linguístico, sendo 55,4% de forma significativa e 36,5% um pouco.

Tabela 4 - Estatística descritiva das respostas dos alunos ao questionário (itens 16 a 21)

Pergunta, n (%)	Total (N = 74)
16 - Você acredita que o preconceito linguístico pode ter efeitos psicológicos negativos nos alunos que são alvo?	
Sim, significativamente	27,0 (36,5%)
Sim, um pouco	32,0 (43,2%)
Não, de forma alguma	15,0 (20,3%)
17 - Você acredita que a participação dos pais pode desempenhar um papel importante na redução do preconceito linguístico na escola?	
Sim, significativamente	25,0 (33,8%)
Sim, um pouco	34,0 (45,9%)
Não, de forma alguma	15,0 (20,3%)
18 - Na sua opinião, é responsabilidade da escola abordar e combater o preconceito linguístico?	
Sim, significativamente	37,0 (50,0%)
Sim, um pouco	31,0 (41,9%)
Não, de forma alguma	6,0 (8,1%)
19 - Em sua opinião, os livros didáticos de Língua Portuguesa que você utiliza na escola abordam a diversidade linguística e combatem o preconceito linguístico?	
Sim, significativamente	13,0 (17,6%)
Sim, um pouco	20,0 (27,0%)
Não, de forma alguma	41,0 (55,4%)
20 - Considerando as questões abordadas neste questionário, com que frequência você percebe a abordagem da escola em relação à diversidade linguística?	
Sim, frequentemente	6,0 (8,1%)
Sim, ocasionalmente	42,0 (56,8%)
Não, nunca	26,0 (35,1%)
21 - Como resultado deste questionário, você sente que compreende melhor a importância de combater o preconceito linguístico na escola?	
Sim, significativamente	41,0 (55,4%)
Sim, um pouco	27,0 (36,5%)
Não, de forma alguma	6,0 (8,1%)

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

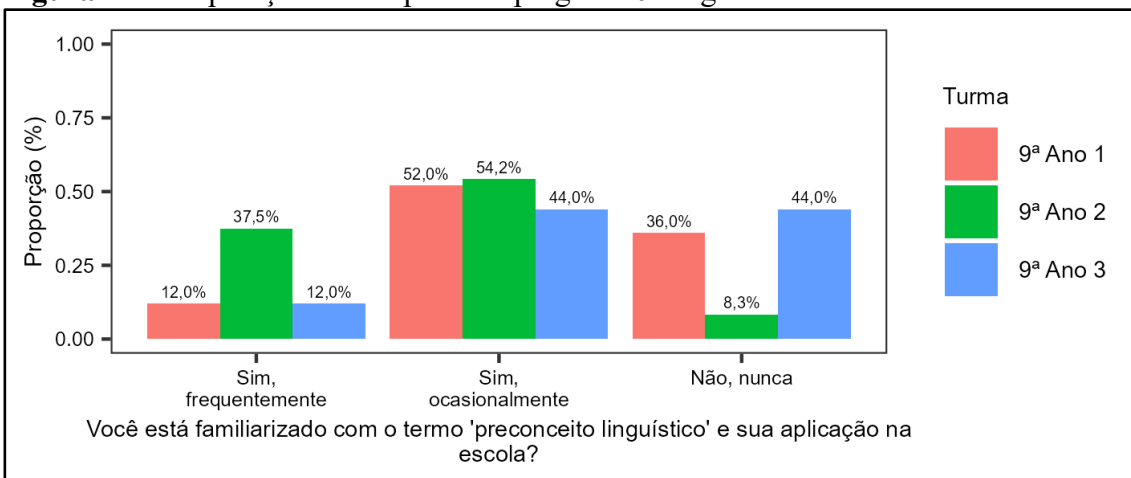
Na Tabela 6, é possível verificar a comparação das respostas dos alunos de acordo com as diferentes turmas do 9º ano nos itens 04 a 09. As turmas apresentaram diferenças significativas em várias questões. Na familiaridade com o termo "preconceito linguístico" (item 04), a turma 9º Ano 2 destacou-se com 37,5% dos alunos afirmando conhecê-lo frequentemente, enquanto as turmas 9º Ano 1 e 9º Ano 3 tiveram 12,0% cada ($p=0,022$). Em relação a testemunhar preconceito linguístico (item 05), a turma 9º Ano 1 teve a maior proporção de alunos que relataram presenciar o problema frequentemente (68,0%), seguida pela turma 9º Ano 2 (62,5%) e pela turma 9º Ano 3 (28,0%) ($p=0,032$). Para a adaptação da fala (item 06), a turma 9º Ano 1 teve a maior proporção de alunos que mudaram ocasionalmente a forma de falar (56,0%), enquanto a turma 9º Ano 3 teve a maior

proporção de alunos que nunca mudaram (72,0%) ($p=0,041$). Nas demais perguntas não houve diferenças significativas entre as turmas ($p>0,05$). As Figuras 1, 2 e 3 mostram graficamente as diferenças significativas nas proporções de respostas às perguntas 04, 05 e 06, respectivamente.

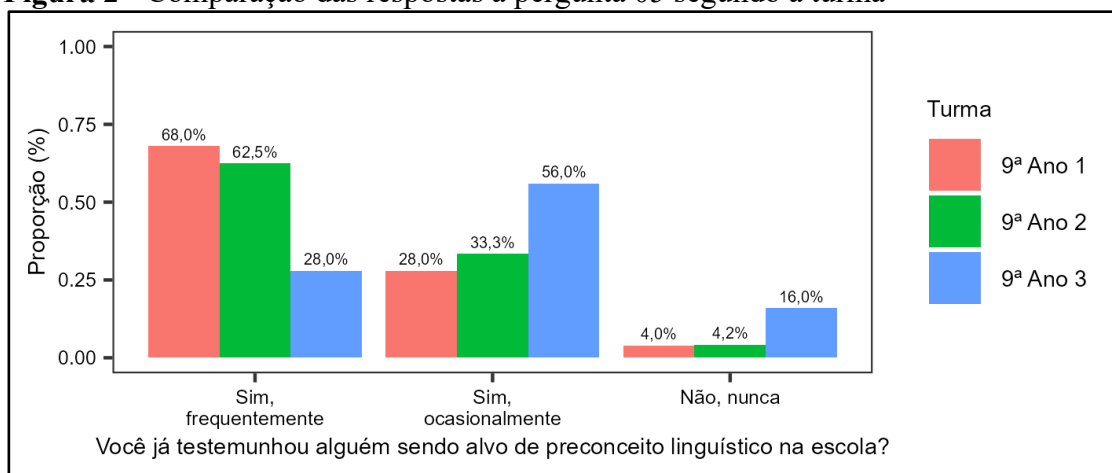
Tabela 5 - Comparação das respostas dos alunos ao questionário de acordo com as diferentes turmas do 9º ano (itens 04 a 09)

Pergunta, n (%)	9ª Ano 1 (N=25)	9ª Ano 2 (N=24)	9ª Ano 3 (N=25)	Fisher p
04 - Você está familiarizado com o termo "preconceito linguístico" e sua aplicação na escola?				0,022
Sim, frequentemente	3,0 (12,0%)	9,0 (37,5%)	3,0 (12,0%)	
Sim, ocasionalmente	13,0 (52,0%)	13,0 (54,2%)	11,0 (44,0%)	
Não, nunca	9,0 (36,0%)	2,0 (8,3%)	11,0 (44,0%)	
05 - Você já testemunhou alguém sendo alvo de preconceito linguístico na escola?				0,032
Sim, frequentemente	17,0 (68,0%)	15,0 (62,5%)	7,0 (28,0%)	
Sim, ocasionalmente	7,0 (28,0%)	8,0 (33,3%)	14,0 (56,0%)	
Não, nunca	1,0 (4,0%)	1,0 (4,2%)	4,0 (16,0%)	
06 - Você já mudou a forma como fala para se adequar ao padrão considerado "correto" na escola?				0,041
Sim, frequentemente	2,0 (8,0%)	5,0 (20,8%)	2,0 (8,0%)	
Sim, ocasionalmente	14,0 (56,0%)	9,0 (37,5%)	5,0 (20,0%)	
Não, nunca	9,0 (36,0%)	10,0 (41,7%)	18,0 (72,0%)	
07 - Você já participou de discussões em sala de aula sobre diversidade linguística e preconceito?				0,4
Sim, frequentemente	5,0 (20,0%)	4,0 (16,7%)	4,0 (16,0%)	
Sim, ocasionalmente	4,0 (16,0%)	10,0 (41,7%)	7,0 (28,0%)	
Não, nunca	16,0 (64,0%)	10,0 (41,7%)	14,0 (56,0%)	
08 - Você identificou exemplos práticos de diferentes formas linguísticas, incluindo variações regionais e sociais, nos exercícios e textos dos seus livros didáticos?				0,7
Sim, frequentemente	6,0 (24,0%)	6,0 (25,0%)	5,0 (20,0%)	
Sim, ocasionalmente	8,0 (32,0%)	10,0 (41,7%)	13,0 (52,0%)	
Não, nunca	11,0 (44,0%)	8,0 (33,3%)	7,0 (28,0%)	
09 - Como você se sente em relação à sua própria maneira de falar na escola?				0,8
Muito confortável	5,0 (20,0%)	6,0 (25,0%)	5,0 (20,0%)	
Confortável	6,0 (24,0%)	8,0 (33,3%)	10,0 (40,0%)	
Neutro	13,0 (52,0%)	8,0 (33,3%)	7,0 (28,0%)	
Desconfortável	1,0 (4,0%)	1,0 (4,2%)	2,0 (8,0%)	
Muito desconfortável	0,0 (0,0%)	1,0 (4,2%)	1,0 (4,0%)	

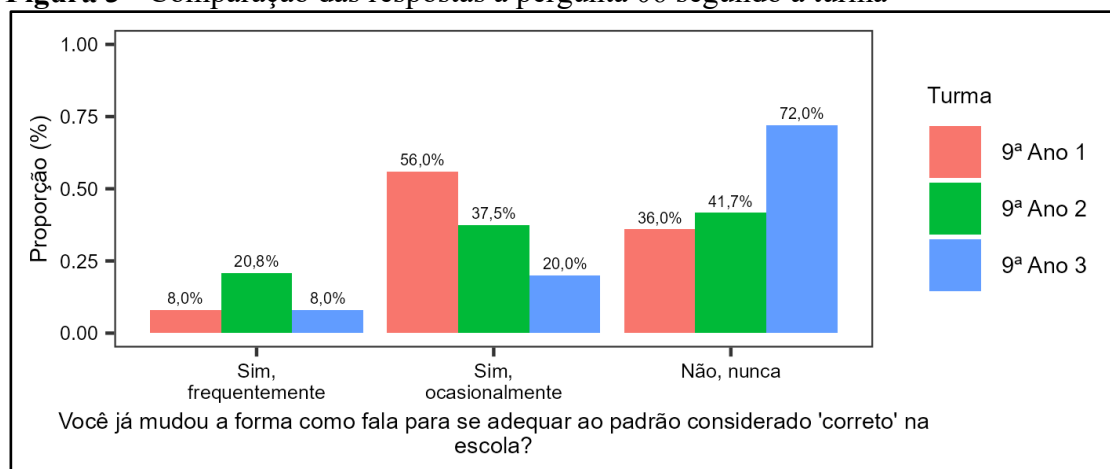
Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Figura 1 - Comparação das respostas à pergunta 04 segundo a turma

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Figura 2 - Comparação das respostas à pergunta 05 segundo a turma

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Figura 3 - Comparação das respostas à pergunta 06 segundo a turma

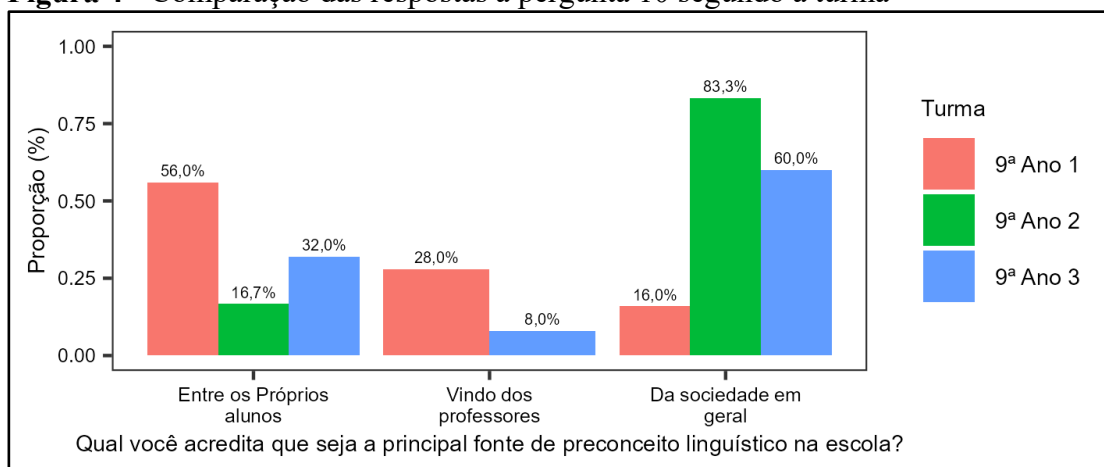
Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Já na Tabela 7 é possível comparar as respostas dos alunos segundo as turmas, nos itens 10 a 15. As turmas apresentaram diferenças significativas em várias questões. Na identificação da principal fonte de preconceito linguístico (item 10), a turma 9º Ano 2 atribuiu o preconceito principalmente à sociedade em geral (83,3%), enquanto a turma 9º Ano 1 destacou os próprios alunos (56,0%) e os professores (28,0%) ($p < 0,001$). Quanto às atitudes da comunidade escolar em relação à diversidade linguística (item 11), a turma 9º Ano 2 teve a maior proporção de alunos que avaliaram essas atitudes como neutras (83,3%), enquanto a turma 9º Ano 1 teve 48,0% e a turma 9º Ano 3, 56,0% ($p = 0,026$). Em relação às ações sugeridas para combater o preconceito linguístico (item 12), a turma 9º Ano 1 priorizou a inclusão da diversidade linguística no currículo (72,2%), a turma 9º Ano 2 sugeriu workshops e palestras (45,8%), e a turma 9º Ano 3 destacou a promoção de discussões abertas (76,5%) ($p < 0,001$). Quanto à influência da mídia sobre o preconceito linguístico (item 13), a turma 9º Ano 2 teve a maior proporção de alunos que acreditam em uma influência significativa (54,2%), seguida pela turma 9º Ano 3 (44,0%) e pela turma 9º Ano 1 (16,0%) ($p = 0,016$). No que diz respeito ao impacto do preconceito linguístico no desempenho acadêmico (item 15), a turma 9º Ano 3 teve a maior proporção de alunos que acreditam em um efeito significativo (36,0%), seguida pela turma 9º Ano 2 (33,3%) e pela turma 9º Ano 1 (12,0%) ($p = 0,004$). Nas demais perguntas não houve diferenças significativas entre as turmas ($p > 0,05$). As Figuras 4, 5, 6, 7 e 8 mostram graficamente as diferenças significativas nas proporções de respostas às perguntas 10, 11, 12, 13 e 15, respectivamente.

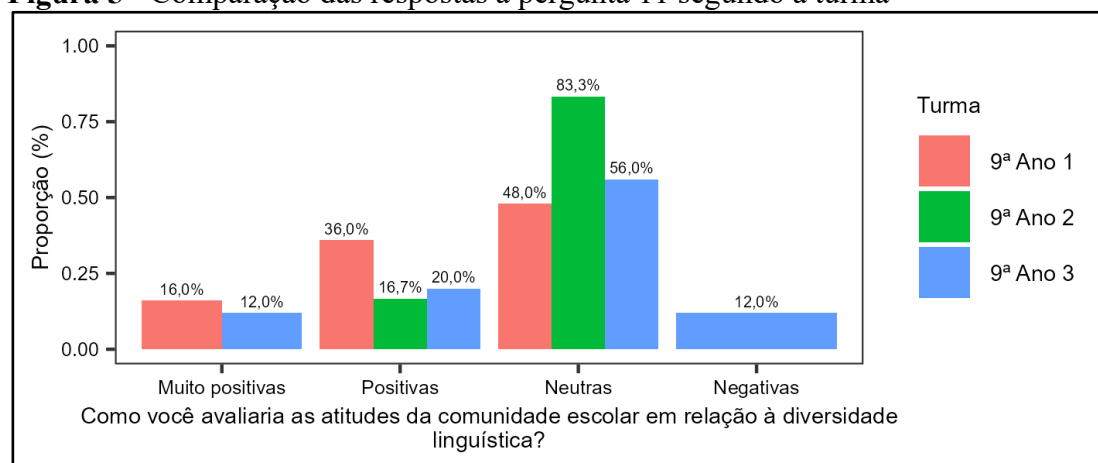
Tabela 6 - Comparação das respostas dos alunos ao questionário segundo a turma do 9º ano (itens 10 a 15)

Pergunta, n (%)	9ª Ano 1 (N=25)	9ª Ano 2 (N=24)	9ª Ano 3 (N=25)	Fisher p
10 - Qual você acredita que seja a principal fonte de preconceito linguístico na escola?				<0,001
Entre os Próprios alunos	14,0 (56,0%)	4,0 (16,7%)	8,0 (32,0%)	
Vindo dos professores	7,0 (28,0%)	0,0 (0,0%)	2,0 (8,0%)	
Vindo da administração	0,0 (0,0%)	0,0 (0,0%)	0,0 (0,0%)	
Da sociedade em geral	4,0 (16,0%)	20,0 (83,3%)	15,0 (60,0%)	
11 - Como você avaliaria as atitudes da comunidade escolar em relação à diversidade linguística?				0,026
Muito positivas	4,0 (16,0%)	0,0 (0,0%)	3,0 (12,0%)	
Positivas	9,0 (36,0%)	4,0 (16,7%)	5,0 (20,0%)	
Neutras	12,0 (48,0%)	20,0 (83,3%)	14,0 (56,0%)	
Negativas	0,0 (0,0%)	0,0 (0,0%)	3,0 (12,0%)	
12 - Que tipo de ações você acha que a escola poderia tomar para combater o preconceito linguístico?				<0,001
Realizar Workshops e palestras educativas	1,0 (5,6%)	11,0 (45,8%)	0,0 (0,0%)	
Incluir a diversidade linguística no currículo	13,0 (72,2%)	9,0 (37,5%)	4,0 (23,5%)	
Promover discussões abertas sobre o assunto	4,0 (22,2%)	4,0 (16,7%)	13,0 (76,5%)	
13 - Você acredita que a mídia influencia as atitudes dos alunos em relação ao preconceito linguístico?				0,016
Sim, significativamente	4,0 (16,0%)	13,0 (54,2%)	11,0 (44,0%)	
Sim, um pouco	16,0 (64,0%)	11,0 (45,8%)	11,0 (44,0%)	
Não, de forma alguma	5,0 (20,0%)	0,0 (0,0%)	3,0 (12,0%)	
14 - Você se sente bem informado sobre as diferentes formas de linguagem utilizadas por diferentes grupos na escola?				0,7
Sim, significativamente	5,0 (20,0%)	8,0 (33,3%)	5,0 (20,0%)	
Sim, um pouco	17,0 (68,0%)	15,0 (62,5%)	18,0 (72,0%)	
Não, de forma alguma	3,0 (12,0%)	1,0 (4,2%)	2,0 (8,0%)	
15 - Você acredita que o preconceito linguístico pode afetar o desempenho acadêmico dos alunos?				0,004
Sim, significativamente	3,0 (12,0%)	8,0 (33,3%)	9,0 (36,0%)	
Sim, um pouco	13,0 (52,0%)	14,0 (58,3%)	16,0 (64,0%)	
Não, de forma alguma	9,0 (36,0%)	2,0 (8,3%)	0,0 (0,0%)	

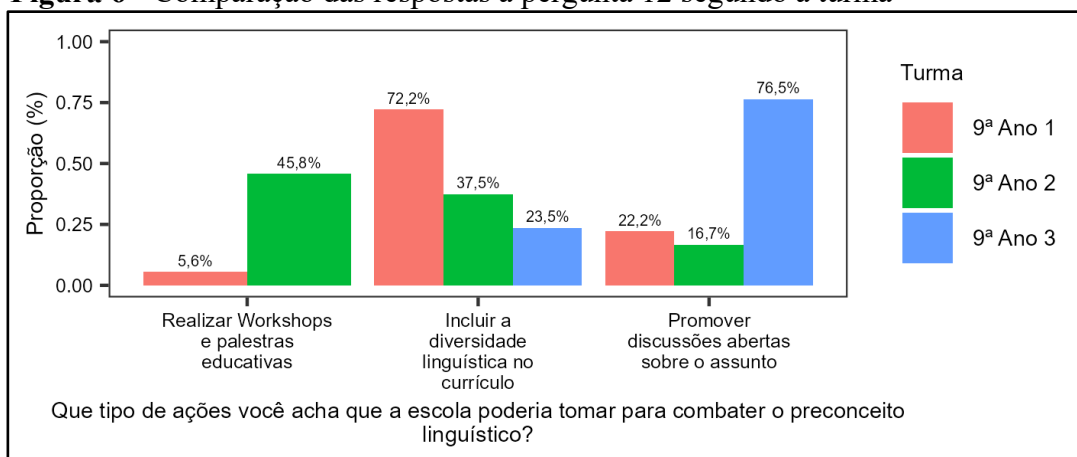
Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Figura 4 - Comparação das respostas à pergunta 10 segundo a turma

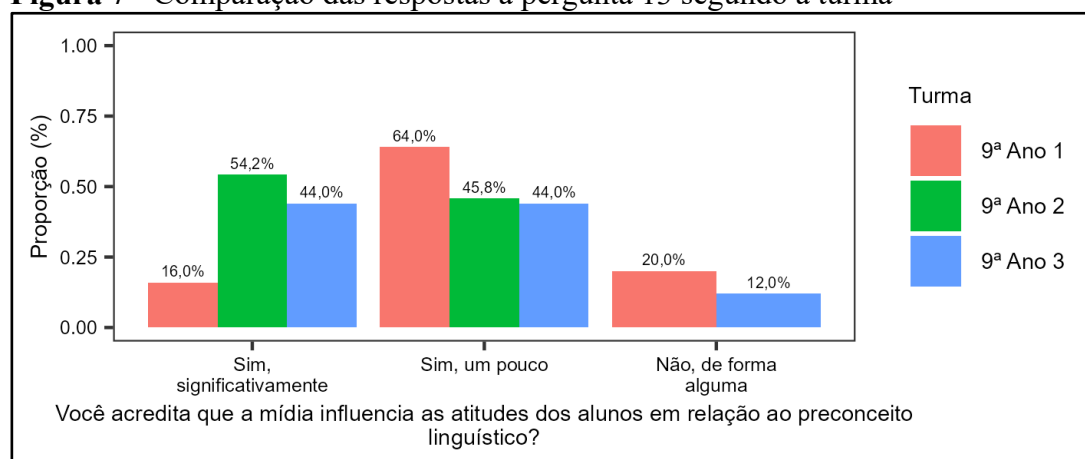
Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Figura 5 - Comparação das respostas à pergunta 11 segundo a turma

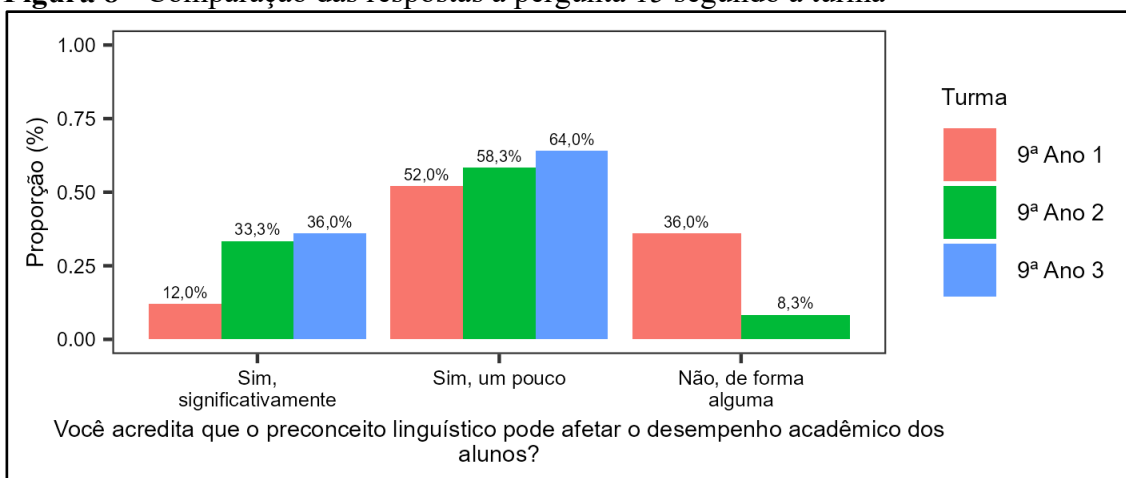
Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Figura 6 - Comparação das respostas à pergunta 12 segundo a turma

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Figura 7 - Comparação das respostas à pergunta 13 segundo a turma

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Figura 8 - Comparação das respostas à pergunta 15 segundo a turma

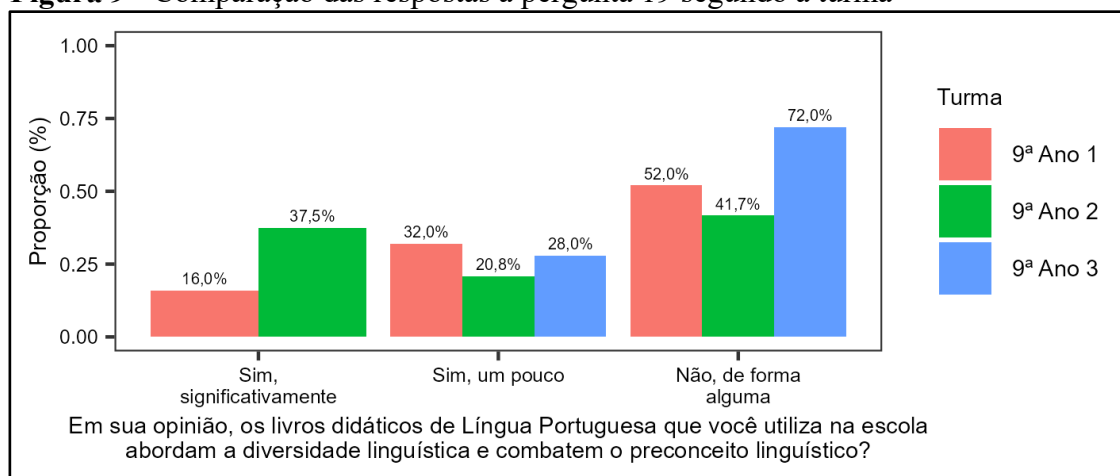
Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Comparando os resultados apresentados na Tabela 8, nas diferentes turmas, nos itens 16 a 21 é possível constatar que as turmas apresentaram diferenças significativas em algumas questões. Em relação aos efeitos psicológicos do preconceito linguístico (item 16), a turma 9º Ano 3 teve a maior proporção de alunos que acreditam em impactos significativos (48,0%), seguida pela turma 9º Ano 2 (45,8%) e pela turma 9º Ano 1 (16,0%) ($p=0,051$). Quanto à abordagem da diversidade linguística nos livros didáticos (item 19), a turma 9º Ano 2 destacou-se com 37,5% dos alunos afirmando que os livros abordam significativamente o tema, enquanto a turma 9º Ano 3 teve 0,0% nessa categoria ($p=0,010$). Na percepção da abordagem da escola sobre diversidade linguística (item 20), a turma 9º Ano 2 teve a maior proporção de alunos que percebem a abordagem frequentemente (20,8%), enquanto a turma 9º Ano 1 teve 0,0% nessa categoria ($p=0,013$). Quanto à compreensão da importância de combater o preconceito linguístico após o questionário (item 21), a turma 9º Ano 3 teve a maior proporção de alunos que se sentem significativamente mais informados (64,0%), seguida pela turma 9º Ano 2 (58,3%) e pela turma 9º Ano 1 (44,0%) ($p=0,14$). Nas demais perguntas, não houve diferenças significativas entre as turmas ($p>0,05$). As Figuras 9 e 10 mostram graficamente as diferenças significativas nas proporções de respostas às perguntas 19 e 20, respectivamente.

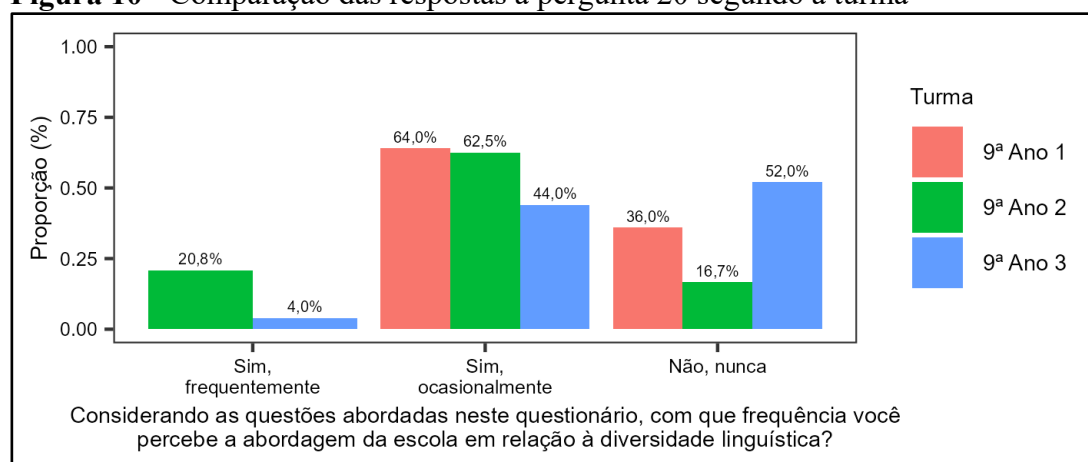
Tabela 7 - Comparação das respostas dos alunos ao questionário segundo a turma do 9º ano (itens 16 a 21)

Pergunta, n (%)	9ª Ano 1 (N=25)	9ª Ano 2 (N=24)	9ª Ano 3 (N=25)	Fisher p
16 - Você acredita que o preconceito linguístico pode ter efeitos psicológicos negativos nos alunos que são alvo?				0,051
Sim, significativamente	4,0 (16,0%)	11,0 (45,8%)	12,0 (48,0%)	
Sim, um pouco	13,0 (52,0%)	8,0 (33,3%)	11,0 (44,0%)	
Não, de forma alguma	8,0 (32,0%)	5,0 (20,8%)	2,0 (8,0%)	
17 - Você acredita que a participação dos pais pode desempenhar um papel importante na redução do preconceito linguístico na escola?				0,4
Sim, significativamente	8,0 (32,0%)	11,0 (45,8%)	6,0 (24,0%)	
Sim, um pouco	13,0 (52,0%)	10,0 (41,7%)	11,0 (44,0%)	
Não, de forma alguma	4,0 (16,0%)	3,0 (12,5%)	8,0 (32,0%)	
18 - Na sua opinião, é responsabilidade da escola abordar e combater o preconceito linguístico?				0,2
Sim, significativamente	8,0 (32,0%)	15,0 (62,5%)	14,0 (56,0%)	
Sim, um pouco	13,0 (52,0%)	8,0 (33,3%)	10,0 (40,0%)	
Não, de forma alguma	4,0 (16,0%)	1,0 (4,2%)	1,0 (4,0%)	
19 - Em sua opinião, os livros didáticos de Língua Portuguesa que você utiliza na escola abordam a diversidade linguística e combatem o preconceito linguístico?				0,010
Sim, significativamente	4,0 (16,0%)	9,0 (37,5%)	0,0 (0,0%)	
Sim, um pouco	8,0 (32,0%)	5,0 (20,8%)	7,0 (28,0%)	
Não, de forma alguma	13,0 (52,0%)	10,0 (41,7%)	18,0 (72,0%)	
20 - Considerando as questões abordadas neste questionário, com que frequência você percebe a abordagem da escola em relação à diversidade linguística?				0,013
Sim, frequentemente	0,0 (0,0%)	5,0 (20,8%)	1,0 (4,0%)	
Sim, ocasionalmente	16,0 (64,0%)	15,0 (62,5%)	11,0 (44,0%)	
Não, nunca	9,0 (36,0%)	4,0 (16,7%)	13,0 (52,0%)	
21 - Como resultado deste questionário, você sente que compreende melhor a importância de combater o preconceito linguístico na escola?				0,14
Sim, significativamente	11,0 (44,0%)	14,0 (58,3%)	16,0 (64,0%)	
Sim, um pouco	9,0 (36,0%)	9,0 (37,5%)	9,0 (36,0%)	
Não, de forma alguma	5,0 (20,0%)	1,0 (4,2%)	0,0 (0,0%)	

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Figura 9 - Comparação das respostas à pergunta 19 segundo a turma

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Figura 10 - Comparação das respostas à pergunta 20 segundo a turma

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Conforme os resultados apresentados, é possível agora aprofundar a análise dessas informações. A próxima seção irá explorar, de forma mais crítica, o significado dos dados obtidos e como eles se relacionam com os objetivos da pesquisa, destacando suas implicações e possíveis limitações. A discussão visa não apenas interpretar os resultados, mas também estabelecer conexões com a literatura existente, evidenciando os pontos de convergência e divergência, bem como as possíveis contribuições para o campo de estudo.

5.2 Entre a norma e a identidade: o conflito linguístico dos discentes nas escolas

Esta seção visa discutir os resultados obtidos a partir do questionário aplicado aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, nas turmas 9º Reg 1, 9º Reg 2 e 9º Reg 3, com o intuito de investigar suas percepções sobre o preconceito linguístico na escola. A análise verificou se os objetivos propostos foram atingidos, destacando a prevalência desse fenômeno entre os estudantes.

A discussão se concentrou na interpretação dos dados coletados, identificando as implicações pedagógicas e sociais dos resultados. Foram abordados os números encontrados, seu contexto teórico e as possíveis implicações práticas desses achados, com base nas contribuições teóricas de Marcos Bagno (1999), William Labov (2008), Bortoni-Ricardo (2005- 2022), entre outros, para enriquecer a compreensão do tema e refletir sobre sua relevância para o campo de estudo.

O estudo revelou diversas percepções dos alunos sobre o preconceito linguístico e a forma como ele é abordado nas práticas pedagógicas dos professores. Quando questionados sobre as fontes de preconceito linguístico (pergunta nº 10), os alunos apontaram a sociedade em geral como a principal origem (52,7%), seguida pelos próprios alunos (35,1%) e pelos professores (12,2%).

Esses dados sugerem que, embora o preconceito linguístico tenha uma forte influência externa à escola, a instituição e seus professores, mesmo em menor percentual, ainda são percebidos como fontes de preconceito. A percepção de que a sociedade é a principal fonte (52,7%) corrobora o que Marcos Bagno (1999) discute ao afirmar que o preconceito linguístico está profundamente enraizado nas estruturas sociais e na ideologia da norma culta, sendo a escola apenas um reflexo e, muitas vezes, um agente de perpetuação.

No entanto, o percentual de 12,2% que aponta o professor como fonte de preconceito é um dado alarmante. Essa percepção dos alunos materializa a crítica de que, ao valorizar excessivamente a norma culta, a escola exclui e marginaliza outras formas de expressão linguística.

Um dos alunos, ao ser questionado pela professora sobre a postura dos professores, ilustra essa tensão:

"Às vezes a gente fala uma gíria e a professora corrige, aí a gente sente que o jeito que a gente fala é errado." (Aluno D, 9º Reg 2). (Observação)

Essa voz do sujeito reforça a necessidade de a escola repensar seu papel e passar a reconhecer a legitimidade das diferentes variedades linguísticas presentes no seu contexto,

contribuindo para a construção de um ambiente mais inclusivo, conforme defendido por Labov (2008), ao estudar a variação linguística.

A educação deve promover a inclusão das diversas formas de expressão, como enfatizado por Labov (2008), que, ao estudar a variação linguística, aponta que a escola tem o poder de reforçar ou desconstruir os estigmas associados às diferentes formas de falar.

Conforme os dados obtidos na questão nº 11 do questionário, em relação às atitudes da comunidade escolar sobre a diversidade linguística, os dados indicam que a maioria dos alunos (62,2%) classificou essas atitudes como neutras, enquanto 33,8% as consideraram positivas ou muito positivas.

Isso revela uma neutralidade predominante nas ações da escola, o que pode refletir a falta de práticas pedagógicas sistemáticas e assertivas no tratamento da diversidade linguística. Como observa Castilho (2014), essa falta de assertividade pode ser resultado da hesitação das instituições de ensino em lidar com a pluralidade linguística de forma ativa e estruturada. A neutralidade, neste contexto, não é ausência de posição, mas sim uma omissão que, indiretamente, favorece a manutenção do status quo linguístico, ou seja, a hegemonia da norma culta.

A Professora B, ao ser questionada sobre a abordagem do tema, demonstra essa postura de neutralidade:

"Eu não chego a proibir, mas também não fico incentivando. O foco da aula é a gramática normativa, então eu tento não desviar muito para não confundir a cabeça deles. O que eles falam fora da sala é com eles." (Entrevista).

Essa fala da docente evidencia como a neutralidade percebida pelos alunos (62,2%) está relacionada a uma abordagem educacional que ainda não reconhece a importância de integrar as diversas formas linguísticas de maneira plena ao processo de ensino-aprendizagem. Para combater essa omissão, Bagno (2001) enfatiza que o ensino de Língua Portuguesa precisa ir além da simples transmissão de regras gramaticais. A educação deve ser um espaço de transformação, onde a diversidade linguística é não só reconhecida, mas também valorizada como um recurso para a construção de saberes e competências, o que exige uma postura ativa e não neutra do educador.

Embora alguns alunos percebam as atitudes da escola de forma positiva, a percepção de que as atitudes são neutras indica que há espaço para ações mais firmes e inclusivas. Nesse sentido, como destaca Bagno (2001), o ensino de Língua Portuguesa precisa ir além da simples transmissão de regras gramaticais. A educação deve ser um espaço de transformação, onde a diversidade

linguística é não só reconhecida, mas também valorizada como um recurso para a construção de saberes e competências. O autor enfatiza que a inclusão linguística no currículo pode ser uma poderosa ferramenta para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos os falantes, independentemente da variedade linguística que utilizem, possam ter suas identidades respeitadas.

Para os professores, isso significa que, para combater o preconceito linguístico, é necessário adotar uma abordagem mais ativa, que valorize a diversidade linguística no currículo e promova discussões frequentes sobre o tema em sala de aula. Labov (2008) também defende que a promoção da conscientização sobre a variação linguística nas escolas não deve ser limitada a abordagens superficiais. Ao contrário, ele sugere que os educadores devem fomentar um ambiente em que a variação linguística seja entendida como parte de uma realidade social dinâmica, combatendo assim as ideias preconceituosas que associam determinadas formas de falar a categorias de inferioridade ou exclusão.

No que diz respeito ao conhecimento dos alunos sobre as diferentes formas de linguagem (pergunta nº 14), 91,9% dos estudantes se declararam informados sobre as variações linguísticas, sendo que 24,3% se sentem "significativamente informados" e 67,6% afirmam estar "um pouco informados". Apenas 8,1% disseram não se sentir informados.

Esses dados indicam que, embora a maioria dos alunos tenha algum nível de conscientização sobre as variações linguísticas, este conhecimento é superficial para a grande maioria, uma vez que 67,6% se consideram apenas "um pouco informados". Isso sugere que, embora o tema da diversidade linguística seja abordado, ele não é explorado com a profundidade necessária. Como destaca Labov (2008), um conhecimento superficial das variações linguísticas pode ser entendido como um reflexo de práticas educacionais que, embora reconheçam a diversidade, não a abordam de forma crítica e contextualizada. A falta de profundidade no ensino das variações pode levar a uma percepção limitada e estigmatizada das formas não normativas de linguagem, reforçando o preconceito linguístico.

A necessidade de um aprofundamento no tema da diversidade linguística é ecoada por Bortoni-Ricardo (2022), que enfatiza a importância de incorporar práticas pedagógicas que não apenas informem, mas também capacitem os alunos a refletirem sobre a relação entre língua, identidade e poder. Para a autora, é crucial que os professores tratem as variações linguísticas como uma oportunidade para enriquecer a aprendizagem, não como um obstáculo a ser corrigido.

A Professora A, por exemplo, reconhece a dificuldade em aprofundar o tema:

"A gente fala de variação, mostra o sotaque, mas o tempo é curto. Fica mais na teoria do que na prática de verdade, de discutir o preconceito mesmo. É difícil encaixar isso na ementa da gramática." (Entrevista).

Os dados indicam que o currículo atual pode carecer de uma abordagem mais crítica e engajada, que permita aos alunos não apenas reconhecer, mas também compreender e valorizar as variações linguísticas no contexto social e cultural em que se inserem.

Diante dos resultados, aponta para a necessidade de um currículo mais robusto e uma abordagem mais detalhada sobre as diferentes formas de linguagem, com ênfase nas variações regionais, sociais e culturais, promovendo uma compreensão mais crítica e informada por parte dos alunos. A necessidade de um aprofundamento no tema da diversidade linguística também é ecoada por Bortoni-Ricardo (2022), que enfatiza a importância de incorporar práticas pedagógicas que não apenas informem, mas também capacitem os alunos a refletirem sobre a relação entre língua, identidade e poder. Para a autora, é crucial que os professores tratem as variações linguísticas como uma oportunidade para enriquecer a aprendizagem, não como um obstáculo a ser corrigido.

Os dados indicam que o currículo atual pode carecer de uma abordagem mais crítica e engajada, que permita aos alunos não apenas reconhecer, mas também compreender e valorizar as variações linguísticas no contexto social e cultural em que se inserem.

Quanto à frequência com que a diversidade linguística é abordada pela escola (pergunta nº 20), os dados mostram que 35,1% dos alunos afirmaram nunca perceber a abordagem do tema e 56,8% disseram que ela ocorre ocasionalmente. Apenas uma pequena proporção (8,1%) percebe a abordagem como frequente.

Esse dado indica que a diversidade linguística é tratada de maneira esporádica ou irregular nas práticas pedagógicas. Labov (2008) já alertava para o risco de tratar a variação linguística de forma superficial, destacando que uma abordagem esporádica tende a reforçar estigmas e não contribui para a desconstrução de preconceitos linguísticos. A importância de uma abordagem estruturada e regular é defendida por Bagno (1999), que destaca que o tratamento inconsistente da diversidade linguística nas escolas contribui para a manutenção de uma visão distorcida da língua, onde as variedades não normativas são muitas vezes vistas como "erradas" ou "inferiores".

A inconsistência na abordagem é confirmada pela fala de um aluno, quando é questionado pela professora o quanto ele conhece sobre preconceito linguístico e ele demonstra a falta de continuidade no tema:

"Quase nada, pois, a gente só fala de preconceito linguístico quando é apresentado o conteúdo num determinado dia ou quando a gente vê um vídeo na internet. Não é uma coisa que a gente discute sempre." (Aluno F, 9ºReg 3). (Observação)

Assim, ao conectar esses dados com o objetivo de pesquisa, fica claro que o preconceito linguístico nas escolas, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas, é tratado de maneira inconsistente e muitas vezes superficial. Como Castilho (2014) sugere, é fundamental que os educadores não vejam a diversidade linguística como um tema isolado ou pontual, mas sim como parte de uma formação contínua que deve ser refletida em todas as disciplinas, de modo a promover um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso. Para lidar efetivamente com a diversidade linguística em sala de aula, é fundamental que os professores adotem uma abordagem mais proativa e estruturada, incluindo a diversidade linguística no currículo de forma regular e promovendo discussões contínuas que envolvam todas as variações linguísticas.

Bortoni-Ricardo (2022) reforça que, ao tratar a diversidade linguística de maneira contínua e integrada, a escola não só contribui para a redução do preconceito linguístico, mas também fomenta uma cultura de respeito e valorização das identidades linguísticas dos alunos. Isso não só contribuirá para a redução do preconceito linguístico, mas também permitirá que os alunos se sintam mais incluídos e valorizados em sua identidade linguística.

A análise dos dados coletados permite uma compreensão aprofundada da percepção dos alunos sobre o preconceito linguístico e das formas de fala valorizadas ou desvalorizadas no ambiente escolar. As respostas dos alunos indicam que, embora haja uma crescente conscientização sobre o preconceito linguístico, a escola ainda enfrenta desafios significativos no que diz respeito ao reconhecimento e valorização das diferentes formas de falar.

A familiaridade dos alunos com o termo "preconceito linguístico" (questão 04) mostra que, embora 70,3% dos alunos afirmem estar familiarizados com o conceito, uma parte considerável (29,7% nunca ouviu falar sobre o termo).

Isso sugere que, apesar da relevância do tema, a abordagem do preconceito linguístico ainda não é uniforme em todas as turmas ou escolas, o que pode limitar a compreensão crítica dos alunos sobre as implicações desse tipo de preconceito. Como aponta Bagno (2001), a falta de uma

conscientização consistente sobre o preconceito linguístico nas escolas contribui para a perpetuação de estigmas, visto que o desconhecimento sobre o tema impede que os alunos desenvolvam uma visão crítica e consciente sobre as implicações sociais da linguagem.

A fala de um aluno diante a um questionamento da professora:

Você sabia que existe preconceito da língua?

"Preconceito de língua? Nunca pensei nisso. Pra mim, tem o jeito certo e o jeito errado de falar. Se a gente fala errado, é normal que corrijam." (Aluno G, 9º Reg 1). (Observação)

Ele defende que o termo "preconceito linguístico" precisa ser abordado de forma sistemática no currículo escolar para que os alunos não apenas reconheçam o preconceito, mas compreendam suas origens e impactos.

Conforme os dados obtidos na questão nº 05 do questionário, ao investigar a experiência dos alunos com o preconceito linguístico na escola, fica evidente que o fenômeno é amplamente presente no cotidiano escolar. 91,9% dos alunos relataram já ter testemunhado situações de preconceito linguístico, sendo que 52,7% dessas situações ocorreram frequentemente.

Esse dado reflete a realidade de que o preconceito linguístico é um desafio constante e onipresente no ambiente escolar, impactando a convivência entre os alunos e afetando suas relações sociais e acadêmicas. O fato de o preconceito linguístico ser presenciado com tanta frequência (mais da metade dos alunos frequentemente) indica que as práticas pedagógicas existentes podem não ser suficientes para combater esse problema, que se manifesta principalmente nas interações entre os próprios alunos.

A Professora B, por exemplo, atesta a dificuldade em controlar o fenômeno entre os estudantes:

"É mais entre eles. Um zoa o sotaque do outro, a gíria. Eu intervenho, mas é constante. É um reflexo do que eles veem fora da escola, e é muito difícil de mudar." (Entrevista).

Bortoni-Ricardo (2022) observa que o preconceito linguístico não é um fenômeno isolado, mas uma manifestação de um sistema educacional que, em muitos casos, perpetua a ideia de que apenas uma forma de fala é legítima. Os professores, portanto, precisam promover uma abordagem ativa e contínua para combater o preconceito linguístico, através da inclusão de temas de diversidade linguística e da criação de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

Na questão nº 06 do questionário, um dado relevante revela que, ao serem questionados sobre a adaptação de sua fala para se adequar aos padrões escolares, 50% dos alunos disseram

nunca ter mudado a forma como falam para atender ao padrão considerado “correto”, mas 37,8% dos alunos mudam ocasionalmente e 12,2% o fazem frequentemente.

Embora muitos alunos se sintam à vontade com a forma como falam, uma parte considerável sente a pressão de adaptar sua fala ao que é socialmente aceito ou considerado adequado pela escola. Essa divisão de 50% entre os que se adaptam e os que não se adaptam revela a tensão entre a identidade linguística do aluno e a norma escolar. Como Labov (2008) argumenta, essa pressão é uma consequência da imposição de uma norma linguística dominante que marginaliza as variações linguísticas locais ou populares.

A professora pergunta a um (aluno H)

"Por que você não gosta de ler ou de responder uma atividade oralmente?"

A fala de um aluno que se adapta ilustra o conflito:

" Eu penso duas vezes antes de falar. Se eu falar 'nós vai', eu sei que vai me corrigir. Então eu tento falar 'nós vamos', mesmo que eu não fale assim em casa." (Aluno H, 9º Reg 2). (Observação)

Esse dado reforça a necessidade de criar um espaço onde todas as formas de falar sejam respeitadas, permitindo que os alunos se expressem livremente, sem medo de discriminação ou julgamento.

Em relação à participação dos alunos em discussões sobre diversidade linguística e preconceito (questão nº 07), um número expressivo de alunos (54,1% que indicaram que nunca participaram de tais discussões, enquanto 17,6% participaram frequentemente e 28,4% ocasionalmente.

Esses dados revelam que o tema do preconceito linguístico e da diversidade de formas de linguagem não é tratado com a frequência necessária nas aulas. Para Bortoni-Ricardo (2014), a inclusão de discussões regulares sobre diversidade linguística nas atividades escolares é essencial para que os alunos compreendam o impacto das diferentes formas de linguagem e como o preconceito linguístico afeta suas vidas.

A professora questiona os alunos sobre o tema Preconceito Linguístico dentro de sala de aula e essa falta de discussão sistemática é percebida pelos alunos,

"A gente não fala sobre isso. A gente só aprende a regra. Se a gente falasse mais, talvez o pessoal parasse de zoar quem fala diferente." (Aluno I, 9º Reg 2). (Observação)

Isso pode fomentar um ambiente de reflexão crítica, essencial para a transformação da mentalidade dos alunos em relação à língua e à identidade.

Na questão nº 08 referente à identificação de exemplos práticos de variações linguísticas nos livros didáticos, 35,1% dos alunos afirmaram nunca ter identificado esses exemplos, enquanto 41,9% os encontraram ocasionalmente e apenas 23,0% frequentemente.

Isso aponta para uma lacuna significativa no conteúdo didático, que muitas vezes não reflete a diversidade linguística presente no cotidiano dos alunos.

Nos livros, os fenômenos da variação são ainda marginais e maltratados (são abordados tendo a “cultura do erro” como pano de fundo). Quando se fala da língua, predominam referências à variação geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceitos do que a variação social). No entanto, os fenômenos são aqui apresentados muito mais de uma maneira anedótica do que como expressões linguísticas da história das comunidades de cada região (Faraco, 2007, p. 42).

Ao destacar essa lacuna, Faraco enfatiza que a falta de exemplos diversos de variações linguísticas nos livros didáticos não apenas marginaliza determinadas formas de fala, mas também reforça a ideia de que existe um único padrão linguístico correto. Para promover uma educação mais inclusiva, é fundamental que os professores busquem integrar exemplos de diferentes formas de linguagem nos materiais didáticos. Dessa forma, será possível que os alunos se reconheçam em suas formas de falar, o que contribui para uma compreensão mais ampla e respeitosa da diversidade linguística.

Ao analisarmos a questão nº 09, de como os alunos se sentem em relação à sua própria maneira de falar na escola, constatamos que a maioria dos alunos (54,0% se sente confortável ou muito confortável), mas uma parcela significativa (37,8% se sente neutra, e 8,1% se sentem desconfortáveis).

Esses dados refletem que, embora a maioria se sinta à vontade com sua forma de falar, a soma dos que se sentem neutros ou desconfortáveis (45,9%) indica que quase metade dos estudantes ainda experimenta algum nível de insegurança ou desconforto, o que é um sintoma do preconceito linguístico enfrentado no ambiente escolar. Esse desconforto sutil, mas presente, corrobora a tese de Labov (2008) de que a estigmatização de formas de fala, mesmo que não explícita, gera uma insegurança linguística que afeta a autoestima.

Um dos alunos que se sente neutro ilustra a ambivalência, diante de um questionamento feito pela professora

"Como vocês se sentem em relação à forma de falar?" (Professora B)

"Eu não me sinto mal, mas também não me sinto 100% à vontade. Fico pensando se o que eu vou falar é 'certo' para a aula. É tipo um freio." (Aluno J, 9º Reg 3). (Observação)

Isso reforça a necessidade de os professores promoverem um ambiente em que todas as formas de falar sejam respeitadas e valorizadas, criando um espaço onde os alunos possam se expressar livremente e se sentir seguros em relação à sua identidade linguística.

Os resultados obtidos na questão nº 15 indicam que o preconceito linguístico tem um impacto considerável na autoestima dos alunos e em seu desempenho acadêmico. A análise dos dados revela que a maioria dos alunos (85,1%) acredita que o preconceito linguístico pode afetar o desempenho acadêmico, com 27,0% afirmando que este impacto é significativo e 58,1% considerando o efeito moderado.

Esses dados corroboram as afirmações de Bagno (2003), que argumenta que o preconceito linguístico é uma das principais formas de discriminação no Brasil, impactando a autoestima dos alunos e prejudicando seu engajamento nas atividades escolares. A insegurança provocada por essa discriminação reflete uma exclusão linguística, que diminui a confiança dos alunos e seu engajamento com o conteúdo escolar.

A Professora A, por sua vez, reconhece a dificuldade de alguns alunos em se expressar:

"Dá para ver que alguns alunos sabem a matéria, mas na hora de escrever ou falar na frente da turma, eles travam. Eles têm medo de serem julgados pela forma como se expressam. Isso, com certeza, afeta a nota deles." (Entrevista).

Essa perspectiva reforça a necessidade de a escola reconhecer que a exclusão linguística se traduz em prejuízo acadêmico, exigindo uma revisão das práticas de avaliação e interação em sala de aula.

A questão 16 revelou que 79,7% dos alunos acreditam que o preconceito linguístico pode causar efeitos psicológicos negativos, com 36,5% considerando este impacto como significativo.

Este dado, que se soma ao anterior, sublinha a dimensão emocional do preconceito. Bortoni-Ricardo (2005) discute como o preconceito linguístico afeta profundamente a autoestima e a saúde emocional dos alunos, especialmente aqueles cujas formas de fala são estigmatizadas.

A autora argumenta que o preconceito linguístico está diretamente ligado a formas de marginalização que impactam a psicologia dos indivíduos, criando inseguranças e ansiedades. Os

efeitos psicológicos do preconceito podem se manifestar na forma de menor confiança nas habilidades de comunicação dos estudantes.

A professora pergunta: *"Vocês já presenciaram algum tipo de preconceito linguístico?"*

Um aluno que testemunhou o preconceito relata o impacto:

"Eu vi um colega ser zoadado por causa do sotaque. Ele ficou quieto o resto da semana. Não falava mais nada na aula. É ruim, a gente se sente diminuído." (Aluno K, 9º Reg1).

Labov (2008), em seus estudos sobre a variação linguística, salienta que a estigmatização de formas de fala que não se alinham à norma culta leva a uma diminuição da autoestima dos alunos e de sua confiança em suas habilidades linguísticas, prejudicando o processo de aprendizagem.

A questão 21 revelou que 91,9% dos alunos disseram que, após o questionário, compreendem melhor a importância de combater o preconceito linguístico. Esse dado reflete a alta capacidade de conscientização dos alunos quando o tema é trazido à tona de forma estruturada. Bortoni-Ricardo (2022) propõe que o reconhecimento da diversidade linguística seja incorporado como parte central do currículo escolar, enfatizando que a conscientização sobre as variações linguísticas deve ser transformada em práticas contínuas e sistemáticas. O fato de o questionário, por si só, ter gerado tamanha reflexão, reforça a tese de que a simples discussão do tema já é uma ferramenta pedagógica poderosa.

No entanto, é crucial que essa mudança de percepção se traduza em um impacto positivo no desempenho acadêmico e na autoestima. A escola deve ser um espaço que respeite a diversidade linguística, permitindo que os alunos se sintam seguros em suas formas de fala, o que exige que os educadores repensem suas práticas pedagógicas e integrem ativamente a diversidade linguística em todas as suas interações.

A questão 12, que questiona que tipo de ações a escola pode tomar para combater o preconceito linguístico, revelou que 44,1% dos alunos sugerem a inclusão da diversidade linguística no currículo, o que está alinhado com as diretrizes da BNCC (2017).

Embora essa abordagem tenha sido sugerida por uma quantidade considerável de alunos, os dados também indicam que há um reconhecimento de que workshops e palestras educativas (20,3%) e a promoção de discussões abertas (35,6%) são igualmente importantes. Bortoni-Ricardo (2022) enfatiza que o diálogo contínuo e a reflexão crítica sobre a diversidade linguística são fundamentais para quebrar barreiras de preconceito.

Em um dia discutindo sobre preconceito linguístico a professora pergunta:

"Como vocês acreditam que poderiam aprimorar seu conhecimento sobre preconceito linguístico?"

"A sugestão dos alunos reforça a necessidade de uma abordagem multifacetada, que vá além do currículo formal. Um aluno sugere a prática:

"Acho que se a gente fizesse um debate, tipo, 'por que a gente fala diferente?', ia ser melhor do que só ler no livro. A gente ia ouvir a opinião de todo mundo." (Aluno L, 9º Reg 2). (Observação)

Isso demonstra que, embora a maioria reconheça a necessidade de incluir a diversidade linguística de forma mais sistemática no currículo, as abordagens complementares também são vistas como fundamentais para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva, conforme orienta a BNCC (Brasil, 2017).

A questão de nº 18, analisando dados que exploram a responsabilidade da escola em combater o preconceito linguístico, indica que 91,9% dos alunos acreditam que a escola tem um papel fundamental neste processo, com 50,0% considerando essa responsabilidade significativa e 41,9% moderada. Estes resultados reforçam a ideia de que os alunos reconhecem a escola como a principal responsável por promover o respeito às diferentes formas de falar.

Bagno (1999) argumenta que a escola, como agente social de formação, deve proporcionar aos alunos um ambiente de valorização das suas formas de expressão linguística. No entanto, o fato de que 54,1% dos alunos tenham relatado nunca ter participado de discussões sobre diversidade linguística (dado da questão 07) sugere que, embora a responsabilidade da escola seja amplamente reconhecida, a prática efetiva de integrar este tema nas atividades cotidianas da escola ainda é limitada.

A Professora A, ao ser questionada sobre a responsabilidade, reflete a pressão: *"Nós sabemos que é nossa responsabilidade, a BNCC fala isso. Mas o tempo é apertado, a cobrança por conteúdo é grande. O ideal é discutir, mas na prática, a gente acaba priorizando a gramática que cai na prova."* (Entrevista).

Essa fala evidencia o conflito entre a responsabilidade reconhecida (91,9% dos alunos) e a prática limitada (54,1% sem discussão), um desafio que a BNCC busca superar ao orientar a formação dos professores para integrar a diversidade linguística de forma sistemática.

Na questão de nº 19, há uma análise sobre a percepção dos alunos acerca da abordagem dos livros didáticos de Língua Portuguesa em relação à diversidade linguística. Os dados

demonstraram que, para 82,4% dos alunos, os livros não abordam a diversidade linguística (ou a abordam de forma superficial), embora haja 17,6% dos alunos que consideram que os livros abordam esse tema significativamente.

Esses resultados sugerem que, apesar das orientações da BNCC (2017), que enfatizam a importância de trabalhar a diversidade linguística, muitos livros didáticos ainda não refletem adequadamente essas diretrizes. Para Castilho (2014), a revisão dos materiais didáticos é fundamental, pois é através deles que os alunos têm contato direto com o conteúdo que molda sua compreensão sobre a língua e a sociedade. A percepção de que a maioria dos livros falha em representar as variações linguísticas é um forte indicativo de que a adesão prática às diretrizes da BNCC ainda enfrenta barreiras na esfera da produção de material pedagógico.

A Professora B, por exemplo, comenta a dificuldade:

"Os livros que usamos são muito focados na norma culta. Quando falam de variação, é um box pequeno, um exemplo de sotaque. Não é algo que a gente consiga trabalhar a fundo, como a BNCC pede." (Entrevista).

É fundamental revisar os materiais didáticos, promover discussões regulares sobre o tema e garantir que os alunos se sintam representados e respeitados em sua própria forma de falar.

A análise dos dados mostra que, embora as diretrizes da BNCC (2017) promovam a valorização das diferentes variantes linguísticas, a adesão prática a essas orientações ainda enfrenta desafios. O uso inadequado dos livros didáticos, a falta de discussão contínua sobre diversidade linguística nas escolas e a percepção de que a escola tem uma responsabilidade significativa, mas ainda não age de maneira consistente, indicam que é necessário um esforço maior para integrar efetivamente a diversidade linguística no currículo e nas práticas pedagógicas. É fundamental revisar os materiais didáticos, promover discussões regulares sobre o tema e garantir que os alunos se sintam representados e respeitados em sua própria forma de falar. Saussure (2006) argumenta que a linguagem é um reflexo das estruturas sociais e culturais, e sua inclusão no currículo deve ser vista como um processo de valorização e transformação social. A BNCC (2017) sustenta esse princípio ao afirmar que a educação deve garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem linguística, tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite suas identidades linguísticas.

5.3 Comparação das percepções entre as turmas

A comparação entre as três turmas do 9º ano se justifica pela necessidade de compreender como o preconceito linguístico é abordado e vivenciado de maneira distinta, considerando o contexto socioeconômico e a formação dos professores. A turma do 9º Reg 1, que é predominantemente composta por alunos da zona rural, se insere em um contexto em que o preconceito linguístico frequentemente se manifesta pela desvalorização de sotaques e expressões regionais, o que pode contribuir para uma maior vulnerabilidade dos estudantes em relação a práticas discriminatórias.

Bortoni-Ricardo declara:

Uma sociedade como a brasileira, em que a língua-padrão é claramente associada a classe social [...], uma criança pobre, de antecedentes rurais só poderá ter alguma oportunidade se for introduzida à cultura letrada por meio do processo escolar, a menos que, por uma conjunção quase mágica de talentos, esforço pessoal e circunstâncias políticas, o letramento vá até ela e ela se torne um brasileiro ou brasileira que alcance a cidadania dominando os modos prestigiosos de falar. Assim, pode ser que essa criança chegue a ser presidente da República (Bortoni-Ricardo, 2005 *apud* Bagno, 2003, p. 38).

Essa turma é caracterizada pela presença de uma professora sem experiência e sem formação completa, o que pode influenciar diretamente na forma como os alunos são sensibilizados para as questões da diversidade linguística. Em contrapartida, nas turmas 9º Reg 2 e 9º Reg 3, compostas por alunos de contextos urbanos, a formação da professora, com mais de 30 anos de experiência e estabilidade no cargo, pode proporcionar um ambiente mais estruturado para o reconhecimento e a valorização das diferentes formas linguísticas, minimizando, assim, a manifestação de preconceitos relacionados à língua. A análise comparativa entre essas turmas visa evidenciar as influências desses fatores no enfrentamento do preconceito linguístico e nas práticas pedagógicas adotadas.

A análise das respostas dos alunos sobre a principal fonte de preconceito linguístico na escola revela diferenças entre as turmas. Retomo aqui a figura nº 4 para basear a discussão apresentada nesse subtópico.

A turma 9º Reg2 apresenta uma visão mais crítica em relação à sociedade como a principal fonte de preconceito linguístico, com 83,3% dos alunos atribuindo a culpa à sociedade em geral. Essa percepção pode estar relacionada ao maior nível de conscientização ou percepção da turma sobre fatores externos que influenciam a prática do preconceito linguístico. Segundo Bagno (1999),

a sociedade exerce um grande impacto sobre as formas de discriminação linguística, que estão diretamente ligadas a fatores de classe social e a normas estabelecidas pela sociedade dominante. No caso da turma 9º Reg2, esta visão pode refletir uma maior compreensão de como as normas de linguagem, muitas vezes, são impostas pela sociedade em detrimento das variedades locais ou não padrão, contribuindo para o preconceito linguístico.

Por outro lado, a Turma 9º Reg1 tem uma visão mais centrada no ambiente escolar, com 56% dos alunos apontando os próprios colegas de classe como responsáveis pelo preconceito linguístico, e 28% indicando os professores como uma fonte de preconceito. Esses dados sugerem que, nessa turma, o preconceito linguístico é mais reconhecido como algo que ocorre dentro da escola, possivelmente devido à ausência de uma reflexão crítica sobre o tema ou a uma compreensão limitada do fenômeno, sendo que, no ambiente onde os alunos vivem, a fala é desprovida de julgamentos, contrastando com a cobrança pela norma-padrão no contexto escolar. A prática pedagógica na escola pode ser um fator determinante para a perpetuação dessa visão, pois, como aponta Stella Maris Bortoni-Ricardo (2014), a educação formal tende a valorizar mais as variedades linguísticas associadas às classes dominantes, deixando de lado as falas de classes populares e, com isso, contribuindo para o preconceito linguístico no ambiente escolar.

A Turma 9º Reg 3 tem uma visão mais equilibrada, com 60% dos alunos também atribuindo o preconceito à sociedade, mas com uma proporção relevante (32%) acreditando que o preconceito ocorre também entre os alunos.

O valor $p < 0,001$ indica que as diferenças observadas são estatisticamente significativas, sugerindo que as turmas têm percepções diferentes sobre a origem do preconceito linguístico.

As práticas pedagógicas e o ambiente escolar podem influenciar como os alunos reconhecem e atribuem as causas do preconceito linguístico, conforme enfatizado por William Labov (2008), que revela que a educação desempenha um papel crucial no modo como as variáveis sociais e linguísticas são percebidas pelos alunos. Quando os professores não reconhecem a legitimidade de todas as formas de linguagem, isso contribui para a criação de barreiras e estigmas dentro da escola.

Na questão 11, a Turma 9º Reg 2 demonstrou uma visão mais crítica sobre as atitudes da comunidade escolar em relação à diversidade linguística, com 83,3% dos alunos avaliando as atitudes como neutras, conforme ilustrado no gráfico da Figura 5.

Fica claro que a turma percebe a comunidade escolar como indiferente ou pouco envolvida com a diversidade linguística, o que pode refletir uma ausência de discussões ou ações efetivas para promover a diversidade na escola. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), a escola deve ocupar-se das regras variáveis que são avaliadas negativamente na sociedade e enfatizar aquelas que são mais salientes, como a variação sociolinguística. A falta de ações pedagógicas conscientes sobre a variação linguística pode contribuir para essa percepção de indiferença entre os alunos. A autora defende que a escola, ao trabalhar com as diversas variedades da língua, deve reconhecer a heterogeneidade linguística e lidar com ela de maneira inclusiva, algo que, aparentemente, não ocorre em grande parte da prática educacional da Turma 9º Reg 2.

A Turma 9º Reg 1, por outro lado, apresenta uma avaliação mais positiva, com 36% dos alunos considerando as atitudes da comunidade escolar como positivas. No entanto, 48% dos alunos veem as atitudes como neutras, indicando que, apesar de uma pequena proporção de respostas positivas, a maioria ainda não percebe uma ação efetiva em relação à diversidade linguística. Esse fenômeno pode ser interpretado à luz da ideia de que a competência comunicativa e a valorização das variedades linguísticas nas escolas não são sempre abordadas de maneira sistemática e crítica. Como apontado por Bagno (1999), a diversidade linguística no Brasil é uma realidade que muitas vezes não é reconhecida no ambiente escolar, o que reforça a ideia de que a escola tende a priorizar uma única norma linguística, ignorando a pluralidade de formas linguísticas dos alunos.

A Turma 9º Reg 3 tem uma percepção mista, com 56% dos alunos avaliando as atitudes como neutras e 12% considerando-as negativas.

O valor $p=0,026$ indica que há diferenças estatísticas significativas entre as turmas em relação à percepção das atitudes da comunidade escolar. Isso pode refletir a diversidade de abordagens adotadas pelos professores e a maneira como a escola aborda a questão da diversidade linguística.

A Sociolinguística Educacional, como descrita por Bortoni-Ricardo (2005), propõe que o ensino de línguas deve ser mais sensível às variações linguísticas e que a conscientização sobre as desigualdades sociais deve ser promovida na sala de aula, para que os professores empoderem os alunos e os ajudem a compreender a relevância das diversas formas de expressão linguística. Considerando essa afirmação, podemos refletir sobre as diferentes práticas pedagógicas nas turmas e também sobre a formação dos professores, como, por exemplo, no contexto da Professora B, que

está vivenciando sua primeira experiência docente na turma 9º Reg 1. Em sua pesquisa etnográfica, Bortoni-Ricardo (2005) observa que a falta de formação sociolinguística dos professores pode resultar em uma visão limitada sobre a variação linguística, o que compromete a eficácia das ações pedagógicas na promoção de uma educação que respeite as diversidades linguísticas dos alunos.

A questão de nº 04, que investiga o grau de familiaridade dos alunos com o termo "preconceito linguístico" e sua aplicação no ambiente escolar, a análise revela que o 9º Reg 2 apresenta uma maior familiaridade com o conceito, com 37,5% dos alunos afirmando conhecê-lo frequentemente, contra apenas 12% na turma 9º Reg 1 e 9º Reg 3. Esses dados são confirmados pelo gráfico apresentado na Figura 1.

A maioria das turmas (9º Reg1 e 9º Reg 3) conhece o termo de maneira ocasional (52% e 44%, respectivamente), enquanto no 9º Reg 2 essa familiaridade é mais intensa, o que pode sugerir que a turma 9º Reg 2 tem mais oportunidades de discutir o preconceito linguístico em sala de aula, ou uma abordagem pedagógica mais centrada neste tema. Como discutido por Bagno (1999) em sua obra *Preconceito Linguístico: O que é, como se Faz*, o preconceito linguístico é um fenômeno social que é perpetuado não apenas por atitudes individuais, mas por um sistema educacional que frequentemente desvaloriza as variedades linguísticas não padrão, impondo a norma culta como única forma de "correção". Isso se alinha à percepção dos alunos da turma 9º Reg 2, que, provavelmente, se beneficiam de uma maior abordagem crítica da língua nas aulas, refletindo a conscientização sobre a importância de reconhecer todas as formas linguísticas como legítimas.

A diferença significativa ($p=0,022$) mostra que a turma 9º Reg 2 tem uma percepção mais clara e frequente do termo. Esse dado é consistente com a teoria de Labov (2008), que argumenta que as atitudes linguísticas dos alunos, incluindo a familiaridade com termos como "preconceito linguístico", podem ser moldadas pelas práticas pedagógicas adotadas nas escolas, especialmente em relação ao ensino da variação linguística.

A questão 5 do questionário, que foca na experiência dos alunos com o preconceito linguístico e na percepção de presenciar discriminação linguística na escola, apresenta dados interessantes sobre as diferenças entre as turmas. Esses dados são confirmados pelo gráfico apresentado na Figura 2.

A Turma 9º Reg 1 se destaca como a que mais relata ter presenciado preconceito linguístico com frequência, com 68% dos alunos afirmando ter observado este tipo de discriminação. Esse dado sugere que o preconceito linguístico pode ser mais visível e problemático dentro desse grupo.

É relevante, no entanto, considerar que a Turma 9º Reg 1 é composta, em sua grande maioria, por alunos provenientes da zona rural. Essa característica pode influenciar a forma como esses alunos percebem e vivenciam o preconceito linguístico, dado que os alunos da zona rural frequentemente se deparam com situações de discriminação por conta de suas variações linguísticas, que são vistas de forma estigmatizada nas escolas urbanas. A diferenciação linguística entre os falantes urbanos e rurais é uma questão central na pesquisa sociolinguística, como bem aponta Bagno (1999), que discute como a norma linguística é imposta nas escolas e como isso leva à marginalização das formas de fala não padrão, especialmente nas escolas urbanas.

Esse contexto pode resultar em uma maior sensibilidade e percepção crítica da turma em relação ao preconceito linguístico, pois, como observa Bortoni-Ricardo (2005), os alunos que vêm de ambientes linguísticos mais diversos, como as zonas rurais, frequentemente se veem confrontados por um sistema educacional que não valida suas formas de expressão verbal. Isso pode gerar uma conscientização maior sobre a discriminação que sofrem.

A Turma 9º Reg 2, por sua vez, também percebe com frequência esse tipo de preconceito, com 62,5% dos alunos relatando presenciar discriminação linguística. Embora em menor proporção que a Turma 9º Reg 1, o dado ainda aponta para uma conscientização relevante sobre o problema, o que pode refletir um ambiente escolar que favorece discussões sobre as diversidades linguísticas. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), é essencial que as escolas incentivem os alunos a refletirem sobre a pluralidade linguística e os impactos da discriminação linguística no contexto escolar, que enfatiza a importância de práticas pedagógicas que legitimizem todas as formas de linguagem, promovendo um ambiente de inclusão e respeito às variações linguísticas.

Já a Turma 9º Reg 3 apresenta uma percepção consideravelmente menor, com apenas 28% dos alunos relatando presenciar preconceito linguístico frequentemente. Esse resultado pode sugerir uma normalização do preconceito linguístico ou uma menor conscientização sobre o tema, fatores que podem estar relacionados a uma ausência de debates ou abordagens pedagógicas focadas em questões de diversidade linguística nesta turma. A falta de discussões sobre variação linguística nas escolas pode levar à desvalorização das diferentes formas de fala e ao distanciamento do reconhecimento do preconceito linguístico, como argumentado por Labov (2008), que aponta para a falta de conscientização nas escolas sobre as variadas formas de linguagem presentes no Brasil.

O valor $p=0,032$ indica que as diferenças entre as turmas são estatisticamente significativas, com a Turma 9º Reg 1 sendo mais exposta e consciente sobre o preconceito linguístico do que as demais. Isso reflete a importância de considerar o contexto sociocultural das turmas na análise dos dados, sendo que a grande concentração de alunos oriundos da zona rural na Turma 9º Reg 1 pode ter contribuído para uma maior percepção do preconceito linguístico entre seus membros. A Sociolinguística Educacional de Bortoni-Ricardo (2022) sugere que a escola deve ser um espaço de reflexão e conscientização sobre a diversidade linguística, e o fato de a Turma 9º Reg 1 estar mais atenta a essas questões pode ser um reflexo das condições específicas e do tratamento dado a essas questões na formação dos alunos.

A questão 6 do questionário investiga se os alunos mudam sua forma de falar para se adequar ao "padrão" linguístico considerado correto no ambiente escolar. Os dados obtidos revelam diferenças significativas nas respostas das turmas.

De acordo com o gráfico apresentado na figura 3, a Turma 9º Reg 1 apresenta a maior proporção de alunos que mudam sua forma de falar ocasionalmente para se adaptar ao padrão, com 56% dos estudantes indicando essa mudança. Esse dado sugere que, para esta turma, existe uma percepção mais forte da pressão para se conformar aos padrões linguísticos estabelecidos pela escola. Esse fenômeno pode ser resultado de práticas pedagógicas que priorizam a utilização de formas linguísticas padronizadas, o que pode gerar uma sensação de necessidade de adaptação por parte dos alunos. Segundo Marcos Bagno (1999), as práticas pedagógicas que enfatizam a norma-padrão da língua muitas vezes resultam em um tipo de "mutilação cultural", em que os alunos de camadas sociais mais baixas, ao se adaptarem ao padrão culto, deixam de reconhecer o valor de suas formas linguísticas originais.

A Turma 9º Reg 3 é a que apresenta a maior proporção de alunos que nunca mudam sua forma de falar, com 72% dos alunos afirmando que não se adequam ao padrão. Esse dado pode refletir um ambiente mais permissivo ou menos exigente em relação ao padrão linguístico, ou, ainda, uma maior aceitação das variações linguísticas. É possível que os alunos dessa turma estejam mais confortáveis com suas formas de fala, indicando que o ambiente escolar oferece maior liberdade para o uso de variedades linguísticas, sem a pressão para se conformar a um padrão rígido. Bortoni-Ricardo (2005) enfatiza que a aceitação das variações linguísticas deve ser uma prática constante nas escolas, pois isso contribui para a conscientização e para a eliminação do preconceito linguístico.

A Turma 9º Reg 2 ocupa uma posição intermediária, com 37,5% dos alunos relatando que mudam ocasionalmente sua forma de falar. Esse dado sugere que, nessa turma, há uma percepção mais equilibrada da pressão para se adaptar ao padrão linguístico, o que pode refletir uma abordagem pedagógica que reconhece a diversidade linguística, mas ainda valoriza o uso do padrão formal. Ataliba de Castilho (2010) discute que a escola, ao ensinar a norma culta, deve entender essa prática não como um processo de imposição, mas como uma preparação para o uso da língua em contextos formais, onde essa forma tem mais prestígio social. No entanto, ele também alerta para o risco de se marginalizar outras formas de linguagem, que são igualmente válidas em suas respectivas comunidades.

O valor de $p=0,041$ indica que a adaptação da fala varia significativamente entre as turmas, o que sugere que existem diferentes expectativas e abordagens pedagógicas em relação ao uso da linguagem. Enquanto algumas turmas, como a 9º Reg 1, sentem uma maior pressão para se conformar ao "padrão" linguístico, outras, como a 9º Reg 3, parecem ter um ambiente mais flexível em relação às variações linguísticas. Isso reflete, segundo Labov (2008), que a mudança linguística e a adaptação ao "padrão" são influenciadas por fatores sociais e educacionais, nos quais os indivíduos aprendem a "monitorar" seu uso da linguagem dependendo do contexto e da pressão social que enfrentam.

Esse dado reforça a importância de considerar as dinâmicas pedagógicas e o contexto social de cada turma, sendo relevante observar que a Turma 9º Reg 1, em grande parte composta por alunos oriundos da zona rural, pode estar mais sujeita a essa pressão devido à diferença percebida entre a linguagem falada nas áreas rurais e a linguagem valorizada nas escolas urbanas.

A análise das questões 15 e 20 do questionário revela importantes insights sobre como o preconceito linguístico impacta a autoestima dos alunos e seu desempenho acadêmico, além de influenciar a participação dos estudantes nas atividades escolares. A questão 15, que aborda o impacto do preconceito linguístico no desempenho acadêmico, mostra diferenças significativas entre as turmas.

De acordo com o gráfico da figura 8, a Turma 9º Reg 3 é a que mais percebe o impacto negativo do preconceito no desempenho escolar, com 36% dos alunos acreditando que ele afeta significativamente seu desempenho acadêmico. A Turma 9º Reg 2 também percebe esse impacto, com 33,3% dos alunos compartilhando a mesma visão. Em contraste, a Turma 9º Reg 1 apresenta uma menor percepção desse efeito, com apenas 12% dos alunos afirmando que o preconceito

linguístico influencia diretamente seu desempenho. Esse resultado sugere que as turmas 9º Reg 2 e 9º Reg 3 são mais sensíveis e conscientes dos efeitos do preconceito linguístico, o que pode estar relacionado a uma maior visibilidade do problema ou a práticas pedagógicas que destacam suas implicações. A percepção de que o preconceito linguístico impacta negativamente o desempenho escolar é um reflexo de uma realidade abordada por Bagno (1999), que discute como a desigualdade linguística nas escolas pode resultar em um desempenho desigual, onde alunos que não dominam a norma culta da língua portuguesa frequentemente enfrentam dificuldades no sistema educacional. Esse fenômeno é amplificado por práticas pedagógicas que, muitas vezes, desvalorizam as variantes linguísticas de grupos marginalizados, reforçando o estigma em relação às formas não padrão da língua.

A Turma 9º reg 1, composta majoritariamente por alunos oriundos da zona rural, apresenta uma menor percepção do impacto do preconceito linguístico no desempenho acadêmico. Isso pode refletir a normalização do preconceito linguístico em contextos rurais, onde os alunos estão menos expostos a discussões sobre as implicações sociais da variação linguística. A resistência em associar o preconceito linguístico ao seu desempenho pode ser uma consequência da falta de conscientização sobre o fenômeno, algo que é explorado por autores como Bortoni-Ricardo (2005). Ela destaca que a falta de uma abordagem educacional crítica em relação à variação linguística contribui para que esses alunos não percebam a discriminação de forma tão explícita.

A normalização do preconceito linguístico, especialmente em contextos rurais, pode levar a uma menor consciência de seus impactos negativos. Como aponta Bagno (1999), as atitudes em relação à linguagem nas escolas brasileiras frequentemente refletem um preconceito social, em que formas de fala associadas a classes menos privilegiadas são desvalorizadas, não apenas pelos professores, mas por toda a estrutura educacional. Isso resulta em um ciclo de exclusão e dificuldade para os alunos que falam as variantes não padrão da língua.

A questão 20, que analisa como os alunos percebem a abordagem da escola em relação à diversidade linguística, também revela variações significativas entre as turmas. Analisando o gráfico 10, a Turma 9º Reg 2 é a que mais percebe que a escola aborda frequentemente a diversidade linguística, com 20,8% dos alunos observando uma abordagem constante. A Turma 9º Reg 3 tem apenas 4% dos alunos com essa percepção, e a Turma 9º Reg 1 não relata nenhuma abordagem frequente sobre o tema (0,0%). Esses dados indicam que a Turma 9º Reg 2 se sente mais exposta a práticas pedagógicas inclusivas, o que pode facilitar o enfrentamento do preconceito

linguístico. De acordo com Bagno (1999), a educação para a diversidade linguística deve ser um esforço constante dentro das escolas, pois o reconhecimento das diferentes variedades da língua é essencial para combater o preconceito linguístico e garantir um espaço de inclusão para todos os alunos. Nesse sentido, uma escola que promove a inclusão da diversidade linguística facilita a identificação e enfrentamento das desigualdades causadas pela normatização excessiva da língua, algo que pode ser observado na Turma 9º Reg 2.

Por outro lado, a falta de percepção da abordagem na Turma 9º Reg 1 pode ser explicada pelo fato de que os alunos desta turma, em grande parte provenientes da zona rural, podem ter uma relação mais naturalizada com suas próprias variantes linguísticas. Eles podem não ver as discussões sobre diversidade linguística como uma necessidade urgente, uma vez que essas variabilidades linguísticas são uma característica comum em seus contextos sociais. Essa resistência pode ser explicada pela falta de um espaço de reflexão crítica sobre a variação linguística, algo que a Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005) tem enfatizado como essencial para a formação dos estudantes. A ausência de discussões frequentes sobre diversidade linguística na escola pode refletir uma falta de adaptação às necessidades específicas de alunos oriundos de contextos rurais, que não percebem a linguagem padrão como uma questão relevante para sua formação.

A escola, ao não tratar com a mesma frequência a questão da diversidade linguística, pode estar refletindo uma falta de adaptação aos desafios específicos enfrentados pelos alunos. Como destaca a BNCC (2017), é necessário que a educação no Brasil se baseie na valorização da diversidade linguística, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo, que reconheça e respeite as múltiplas formas de expressão que existem nas diferentes comunidades.

Ao analisar as questões 12 e 19, que investigam as ações da escola para combater o preconceito linguístico e a abordagem da diversidade linguística nos livros didáticos, respectivamente, é possível identificar diferenças significativas nas percepções dos alunos das três turmas, refletindo as diferentes práticas pedagógicas adotadas pelos professores e a adesão às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), especialmente no que se refere à valorização das variantes linguísticas.

Na questão 12, que aborda as ações que a escola poderia adotar para combater o preconceito linguístico, os alunos das diferentes turmas têm percepções distintas sobre como a escola deve atuar. De acordo com o gráfico da figura 6, a Turma 9º Reg 1 foi a que mais apontou a necessidade

de incluir a diversidade linguística no currículo escolar, com 72,2% dos alunos acreditando que essa deveria ser a principal ação para combater o preconceito linguístico. Esse dado sugere que os alunos dessa turma percebem a inclusão das diferentes formas linguísticas como uma medida essencial para lidar com a questão do preconceito linguístico de maneira eficaz.

Esse resultado está alinhado com as diretrizes da BNCC, que recomendam a valorização das variantes linguísticas no currículo escolar, proporcionando aos alunos um entendimento mais amplo sobre a diversidade linguística. A BNCC (Brasil, 2017) enfatiza a importância de integrar a diversidade no currículo e proporcionar um ambiente escolar que reconheça e valorize as diferentes formas de expressão.

A Turma 9º Reg 2, apontou fortemente para a realização de workshops e palestras educativas (45,8%), indicando uma abordagem pedagógica que visa sensibilizar os alunos por meio de atividades extracurriculares. A percepção dessa turma sugere que a professora tem buscado ampliar as discussões sobre o tema fora da sala de aula, utilizando situações como palestras para promover a conscientização sobre o preconceito linguístico. Como evidenciado pela BNCC (Brasil, 2017), atividades extracurriculares que tratem de temas sociais, como o preconceito linguístico, são formas de engajar os alunos em discussões mais profundas, complementando o trabalho realizado em sala de aula e promovendo uma cultura de respeito e inclusão.

Já a Turma 9º Reg 3 privilegiou a promoção de discussões abertas sobre o tema (76,5%), sugerindo que os alunos dessa turma valorizam o espaço de debate dentro da própria sala de aula, com a professora talvez incentivando mais a troca de ideias e o desenvolvimento de reflexões críticas sobre o preconceito linguístico. Esse foco no debate está em consonância com as diretrizes da BNCC, que valorizam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, incentivando-os a refletir criticamente sobre questões sociais e culturais, como a diversidade linguística. A BNCC (Brasil, 2017) estabelece que a participação ativa dos alunos é essencial para o desenvolvimento de uma educação mais democrática, reflexiva e inclusiva.

Na questão 19, que investigou como os livros didáticos abordam a diversidade linguística, as respostas das turmas também mostram diferenças importantes. Analisando o gráfico 9, a Turma 9º Reg 2 foi a que mais percebeu uma abordagem significativa da diversidade linguística nos livros didáticos, com 37,5% dos alunos afirmando que os livros tratam de forma consistente o tema. Esse resultado reflete que os materiais pedagógicos dessa turma estão mais alinhados com as diretrizes

da BNCC, que incentivam a inclusão das diferentes variantes linguísticas nos conteúdos curriculares.

A BNCC (Brasil, 2017) enfatiza que os currículos devem integrar uma ampla gama de conhecimentos, abordando a diversidade cultural e linguística, considerando as especificidades regionais e sociais dos alunos e promovendo uma educação que valorize as múltiplas formas de expressão. Essa abordagem visa não apenas o reconhecimento das diferenças linguísticas, mas também a promoção da equidade e da inclusão no ambiente escolar.

A Turma 9º Reg 3, por outro lado, não relatou esta percepção (0%), o que pode indicar que, embora a professora tenha experiência, o material didático utilizado pela turma não está adequadamente alinhado com as diretrizes da BNCC, ou a abordagem sobre diversidade linguística não é suficientemente destacada nos livros. Isso sugere que, embora existam orientações da BNCC (Brasil, 2017) sobre a inclusão da diversidade linguística no currículo, a implementação nos materiais didáticos pode ser insuficiente ou inconsistente, o que reflete a necessidade de uma adaptação mais eficaz dos recursos pedagógicos às especificidades das escolas e turmas, conforme preconiza a BNCC (Brasil, 2017).

A Turma 9º Reg 1 apresentou 16% de alunos que percebem essa abordagem, o que sugere que, embora haja algum reconhecimento da diversidade linguística nos livros, a inclusão desse tema nos materiais didáticos pode ser limitada ou não suficientemente enfatizada. Isso reflete a necessidade de um ajuste na aplicação das diretrizes da BNCC, para que o tema da diversidade linguística seja mais presente e mais explicitamente abordado nas práticas pedagógicas e nos recursos utilizados pelas escolas. A BNCC (Brasil, 2017), ao estabelecer a educação para a diversidade cultural e linguística, enfatiza que os sistemas de ensino devem garantir a visibilidade destas questões e sua integração de forma transversal nos currículos.

Esses resultados indicam que, enquanto a Turma 9º Reg 2 parece estar mais alinhada com as diretrizes da BNCC, tanto na valorização das variantes linguísticas no currículo quanto na abordagem dessa diversidade nos materiais didáticos, as outras turmas apresentam uma percepção mais limitada dessa integração. A Turma 9º reg 1 e a Turma 9º Reg 3 parecem ter uma percepção menos desenvolvida sobre a valorização das variantes linguísticas. Isso pode refletir uma implementação menos eficaz das diretrizes da BNCC, seja devido à falta de recursos pedagógicos mais adequados ou à abordagem pedagógica que ainda não enfatiza suficientemente o tema da diversidade linguística. Portanto, os dados indicam que a adesão às diretrizes da BNCC,

especialmente no que se refere à valorização das diferentes variantes linguísticas, pode variar significativamente de acordo com a aplicação das estratégias pedagógicas, sendo fundamental que todas as turmas tenham acesso a uma educação que valorize e integre a diversidade linguística de maneira mais sistemática e eficaz.

5.4 Do ensino à prática: as vozes que ensinam e que aprendem.

O ensino fundamental, especialmente nas séries finais, é uma fase crucial para a formação de uma visão crítica dos estudantes em relação à linguagem, à sua diversidade e às práticas sociais que envolvem suas formas de expressão. O preconceito linguístico, manifestado de maneira sutil e muitas vezes naturalizada nas relações cotidianas, se torna um tema relevante dentro desse contexto.

As entrevistadas, embora com trajetórias e abordagens pedagógicas distintas, compartilham a responsabilidade de orientar seus alunos sobre a importância da diversidade linguística. Ambas buscam, em suas práticas, promover uma educação que reconheça as diferentes variantes da língua, embora com ênfases e estratégias diferentes. Enquanto uma prioriza a conscientização sobre o respeito às variações linguísticas e a utilização da norma-padrão, a outra ainda está em processo de aprofundamento na compreensão do impacto do preconceito linguístico, com o intuito de integrar essas questões de maneira mais consistente em seu ensino.

A Professora A possui mais de 30 anos de experiência no magistério e leciona Língua Portuguesa em uma escola pública localizada no Sul de Minas Gerais. Ela tem uma trajetória consolidada e, ao longo dos anos, desenvolveu uma abordagem pedagógica focada na conscientização dos alunos sobre a diversidade linguística, embora ainda defenda a norma-padrão da língua portuguesa como ferramenta importante no processo de ensino. A Professora A acredita que a correção linguística, necessária para garantir o domínio da norma-padrão, deve coexistir com o respeito às variações regionais e sociais de linguagem. Em suas aulas, ela utiliza exemplos de situações reais de preconceito linguístico para sensibilizar os alunos e estimular discussões que permitam aos estudantes refletirem sobre as diferenças linguísticas, sem estigmatizar as variantes consideradas "não padrão".

A Professora B é uma educadora recentemente contratada, com um ano de atuação no ensino. Sua abordagem pedagógica se orienta para a conscientização dos alunos sobre as diversas

variantes linguísticas, com foco na importância de compreender o preconceito linguístico e suas implicações sociais. A Professora B reconhece a necessidade de questionar a hierarquia linguística que coloca a norma-padrão como a única forma "correta" de comunicação, alinhando sua prática com a valorização das diversas formas de expressão linguística.

Embora ainda em processo de aprimoramento, sua prática tem buscado engajar os alunos em atividades que favoreçam a reflexão sobre o preconceito linguístico. No entanto, a compreensão da complexidade do tema e de suas implicações no contexto educacional ainda está em desenvolvimento, o que impacta as estratégias adotadas para abordar esta questão de forma mais aprofundada e consistente.

As entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa destacaram a relevância de uma abordagem pedagógica inclusiva e reflexiva para combater o preconceito linguístico nas escolas. Ambas as docentes demonstraram um compromisso significativo com a conscientização dos alunos sobre a diversidade linguística e a valorização das diferentes variantes de linguagem presentes no ambiente educacional. As respostas indicaram que as professoras veem a conscientização como um passo fundamental para desconstruir preconceitos linguísticos enraizados. A fala das professoras, que demonstram um compromisso com a conscientização sobre a diversidade linguística e a valorização das variantes de linguagem no ambiente educacional, encontra forte apoio na sociolinguística educacional, conforme defendido por estudiosos como Stella Maris Bortoni-Ricardo e Marcos Bagno.

Bortoni-Ricardo, ao discutir o papel da escola na promoção de uma educação linguística mais inclusiva, afirma que "o reconhecimento da diversidade linguística é essencial para a construção de um ensino mais equitativo, pois a ignorância ou a negação dessa diversidade contribui para a perpetuação do preconceito linguístico". Ela argumenta que a conscientização sobre as diferentes variantes linguísticas, longe de ser um obstáculo, deve ser vista como uma ferramenta crucial para a desconstrução de preconceitos e a promoção de um ambiente educacional mais justo.

Marcos Bagno também corrobora essa ideia ao destacar que a "língua não é homogênea, e as variantes linguísticas de grupos marginalizados são desvalorizadas pela escola", enfatizando que é preciso combater o preconceito linguístico ao invés de reforçá-lo, ao desconsiderar essas variações na prática pedagógica.

A Professora A relatou, em sua entrevista, na Questão 1, a identificação do preconceito linguístico:

"Pelas formas de falar ou escrever, pela variedade linguística quando recebemos alunos de outros estados do nosso país. E como professora tenho a obrigação de corrigir pela norma-padrão, mas não descuidando de orientá-los sobre o respeito à diversidade linguística e cultural." (Entrevista com a Professora A, 2024).

Segundo suas palavras, ela reforça a visão de que o ensino formal exige o domínio da norma-padrão para que os alunos sejam socializados dentro do sistema educacional. Essa afirmação, porém, revela uma contradição implícita. Embora ela reconheça a importância de respeitar as variantes linguísticas, a obrigação de corrigir segundo a norma-padrão pode ser vista como uma imposição da hierarquia linguística, em que outras formas de falar são "corretas" apenas dentro de seus próprios contextos, mas a norma-padrão ainda é considerada a referência legítima. Bagno (1999) argumenta que o preconceito linguístico ocorre quando se confunde o uso da língua com a gramática normativa, e ressalta que a gramática não é a língua, mas sim uma descrição parcial dela. Ao priorizar a norma-padrão, ainda se reforçam as desigualdades linguísticas, pois ela continua sendo vista como a referência de prestígio.

Isso sugere que, embora a Professora A promova a diversidade, ela não questiona as estruturas de poder que associam a norma-padrão à ideia de prestígio. Ela parece aceitar a norma-padrão como uma ferramenta educacional válida, mas que deve ser ensinada sem desprezar as variações, o que pode gerar um paradoxo na sua abordagem, já que ao priorizar a norma-padrão, ainda reforça a desvalorização das outras variantes. Bagno (2009), em sua obra *A Norma oculta. Língua e Poder na Sociedade Brasileira*, explica como a norma-padrão tem uma função política e social: ela serve como um instrumento de controle e de hierarquização das práticas linguísticas. Essa hierarquia é sustentada pela educação formal, que não reconhece o valor das variantes populares no mesmo grau em que valoriza a norma-padrão, criando uma diferenciação entre "língua correta" e "erro

Quando a professora "A" relata que:

"...quando os próprios alunos riem dos colegas, principalmente no momento de leitura pelo sotaque ou até mesmo pelo modo de pronunciar as palavras" (Entrevista com a Professora A, 2024).

Ela reconhece um desafio significativo em relação ao preconceito linguístico dentro da sala de aula. A referência às dinâmicas de zombaria entre os alunos deixa claro que o preconceito

linguístico é internalizado pelos próprios estudantes, o que torna o trabalho de desconstrução ainda mais complexo. Ela não apenas reconhece que os alunos reproduzem estigmas sociais, mas também que o preconceito linguístico é um problema social e cultural, não apenas linguístico. A Professora A tenta enfrentar esse problema por meio de dinâmicas que promovem o respeito, sugerindo que ela acredita que esse tipo de atitudes pode ser modificado com o tempo, sem questionar diretamente as causas estruturais que alimentam esse preconceito linguístico. Bechara (2007), em seu estudo sobre as relações entre a língua e o poder, argumenta que o preconceito linguístico é uma manifestação de preconceito social, onde as variantes populares são vistas como inferiores, enquanto as variantes cultas têm um valor social mais alto. Bechara (2007) defende que, para superar esse preconceito, é necessário que as escolas incentivem a valorização de todas as formas de fala, com foco na inclusão e na promoção da igualdade linguística.

De acordo com a fala da entrevistada, a utilização de “*textos literários e músicas que celebram as variantes linguísticas regionais*” reflete uma tentativa de celebrar a diversidade, validando culturalmente as variantes locais, o que é um esforço válido para incluir as diferentes formas de falar no currículo. No entanto, ela ainda trabalha com uma estrutura hierárquica de linguagem, na qual as variantes regionais são valorizadas como elementos culturais, mas a norma-padrão continua sendo tratada como fundamental para o contexto educacional. Esse esforço de “celebração” pode ser visto como uma maneira de limitar a subordinação das variantes regionais, mas sem subverter a ideia de que a norma-padrão é superior em termos acadêmicos.

A utilização desses recursos pode, então, ser uma tentativa de compensar a falta de representatividade nas práticas pedagógicas, mas sem questionar profundamente as hierarquias linguísticas, Bagno (2007a) afirma que todas as variedades linguísticas se equivalem, todas têm sua lógica de funcionamento, todas obedecem a regras gramaticais que podem ser descritas e explicadas, sendo fruto de preconceitos socioculturais a ideia de superioridade de uma variedade sobre outra. Para ele, as variações linguísticas devem ser igualmente reconhecidas e respeitadas no ambiente educacional, sem que uma seja considerada mais “correta” que a outra.

Ao valorizar as variantes regionais como elementos culturais, mas ainda colocá-las abaixo da norma-padrão, o sistema educacional contribui para a perpetuação do preconceito linguístico. Para ele, as variações linguísticas devem ser igualmente reconhecidas e respeitadas no ambiente educacional, sem que uma seja considerada mais “correta” que a outra.

Em relação à avaliação do impacto de suas práticas pedagógicas, a Professora A menciona que:

“Através de observação em sala de aula, nas mudanças de comportamento dos alunos em relação à linguagem dos colegas. Na redução de comentários ou zombaria, nos trabalhos escritos e orais, na mudança de atitudes.” (Entrevista com a Professora A, 2024).

Isso demonstra que ela acompanha de perto as mudanças no comportamento dos alunos, observando uma redução de zombarias e mudanças nas atitudes dos alunos, o que indica que suas práticas pedagógicas têm gerado um efeito positivo, ainda que de forma gradual. Görski e Freitag (2013), em suas pesquisas sobre o papel da sociolinguística na formação dos professores, afirma que a implementação de práticas que valorizem a diversidade linguística pode, de fato, resultar em mudanças graduais no comportamento dos alunos, mas que é necessário um esforço contínuo para desconstruir as ideologias linguísticas que ainda predominam nas salas de aula.

A Professora B, ao responder que:

“...eu identifico preconceito linguístico a partir de situações em que as variantes linguísticas dos alunos são desvalorizadas, seja por comentários negativos, risos ou mesmo por falta de representatividade dessas variantes nas práticas pedagógicas” (Entrevista com a Professora B, 2024).

não apenas reconhece a desvalorização, mas também a falta de representatividade dessas variantes nas práticas pedagógicas. Essa análise é fundamental porque indica que o preconceito linguístico não é apenas linguístico, mas também um reflexo de invisibilidade nas práticas educacionais. A ênfase da professora em "falta de representatividade" destaca que os alunos não se veem refletidos nos conteúdos e práticas educacionais, o que acentua a marginalização das variantes linguísticas não-normativas. Essa percepção questiona a forma como as escolas e os currículos geralmente reproduzem um modelo educacional que privilegia a norma-padrão, enquanto outras formas de falar são ignoradas ou desvalorizadas. Bagno (2009), ao abordar a relação entre língua e poder, afirma que a falta de representatividade das variantes regionais nas práticas pedagógicas contribui para a marginalização desses alunos, reforçando a ideia de que a norma-padrão é a única forma legítima de expressão.

A Professora B adota uma postura crítica ao afirmar que:

“...eu explico que a língua é um fenômeno diverso e dinâmico e que a variante de prestígio, embora tenha seu valor em contextos formais, não é superior às demais”. (Entrevista com a Professora B, 2024).

Essa é uma postura que questiona abertamente as hierarquias linguísticas. Ao ensinar aos alunos que todas as variantes têm legitimidade, está trabalhando para desconstruir os estigmas que associam variantes regionais e populares à falta de competência ou inteligência. Esse comentário desafia as normas do sistema educacional tradicional, que coloca a norma-padrão como uma forma "mais legítima" de linguagem; não apenas reconhece a diversidade, mas faz questão de destacar que todas as variantes têm seu valor, o que reflete uma abordagem inclusiva e igualitária na educação linguística. Bagno (2007a) reforça essa perspectiva ao afirmar que toda e qualquer variedade linguística é plenamente funcional, sendo produto de julgamentos socioculturais, e não de critérios linguísticos, a ideia de que algumas formas são mais corretas ou legítimas do que outras.

A entrevistada relatou sobre o desafio de:

"...desconstruir a visão arraigada de que a norma culta é 'correta' e que as demais falas são 'erradas'". (Entrevista com a Professora B, 2024).

Esse comentário revela que ela reconhece que o preconceito linguístico está arraigado nas práticas educacionais e sociais. Ao trabalhar com os alunos para desconstruir essa visão, ela não apenas tenta mudar comportamentos superficiais, mas também transformar a percepção dos alunos sobre o que é considerado "legítimo" ou "correto" em relação à linguagem. A Professora B parece estar desafiando as normas de um sistema educacional que ainda prioriza a norma-padrão, buscando uma transformação profunda na percepção dos alunos sobre as variantes linguísticas. Bechara (2007), ao discutir as relações entre a norma culta e as variantes não padrão, explica que o preconceito linguístico está, em grande parte, ligado à ideologia de que a língua "correta" é sinônimo de inteligência ou educação superior. Ele destaca que, para desconstruir essas ideias, é necessário um ensino que apresente a diversidade linguística como um valor, e não como um erro. A ênfase aqui está em questionar e subverter as normas estabelecidas, ao invés de apenas aceitá-las e ensiná-las como um modelo fixo.

Sobre o impacto das suas práticas pedagógicas, a Professora B afirma:

"...sim, avalio o impacto observando como os alunos começam a se expressar sobre em discussões, textos e trabalhos. Analiso se há maior aceitação e respeito pelas variantes uns dos outros." (Entrevista com a Professora B, 2024).

Essa resposta reflete a avaliação contínua que faz de suas práticas, observando as mudanças nas atitudes dos alunos, especialmente no que diz respeito ao respeito pelas variantes linguísticas. Isso indica que suas práticas estão tendo um efeito positivo, criando um ambiente mais inclusivo e

respeitoso em relação à diversidade linguística. Lima e Borges (2019), ao discutirem o impacto do letramento e das práticas pedagógicas sobre a percepção dos alunos em relação à linguagem, defendem que o trabalho contínuo de conscientização pode modificar atitudes profundamente arraigadas, promovendo o respeito pelas diferentes variantes linguísticas e criando um ambiente mais inclusivo e democrático na sala de aula.

A Professora A descreve de maneira clara a percepção dos alunos sobre o preconceito linguístico. Segundo a entrevistada, os próprios estudantes zombam uns dos outros devido às diferenças de sotaque ou pronúncia das palavras. Ela menciona que isso ocorre, principalmente, durante momentos de leitura em voz alta, quando os alunos com sotaques regionais ou formas de fala consideradas informais são ridicularizados.

“Quando um aluno fala com um sotaque diferente ou utiliza uma variante informal, os outros estudantes frequentemente fazem piadas ou imitam a forma de falar, o que pode gerar constrangimento para o colega”. (Entrevista com a Professora A, 2024).

Segundo a fala da professora, revela como o preconceito linguístico acontece mesmo que de forma velada, nas interações entre os alunos. A percepção de que a norma-padrão é a única forma correta é reforçada, e as variantes informais ou regionais são associadas a inferioridade intelectual ou cultural. A atitude de ridicularizar os colegas reflete o julgamento implícito de que os alunos que falam de maneira não normativa são menos educados ou menos inteligentes. Görski e Freitag (2013), ao discutir o papel da sociolinguística na formação de professores de língua portuguesa, ressalta que o preconceito linguístico nas escolas não é apenas um reflexo das atitudes individuais, mas está diretamente relacionado às normas sociais e educacionais que continuam a privilegiar a norma-padrão como a única "aceitável", marginalizando outras formas de expressão.

A professora A relata que, ao longo do tempo, há uma mudança comportamental nos alunos.

“A mudança comportamental que percebo é gradual, mas há uma redução nas zombarias e uma maior aceitação das diferentes variantes linguísticas ao longo do tempo”. (Entrevista com a Professora A, 2024).

É possível perceber nas suas falas que, por meio de suas estratégias pedagógicas, ela consegue modificar as atitudes dos alunos em relação às diferentes formas de falar. Contudo, a mudança gradual também sugere que o preconceito linguístico não é facilmente erradicado e que os alunos ainda internalizam valores sociais que associam a fala de determinada forma a um nível inferior de inteligência ou educação.

A gradualidade da mudança sinaliza que, embora o preconceito linguístico esteja sendo abordado de forma crescente e contínua, ele não desaparece rapidamente, e as estruturas sociais que favorecem a norma-padrão ainda são uma realidade com a qual a Professora A precisa lidar. A utilização de dinâmicas e exemplos culturais é eficaz, mas ainda dentro de um sistema que prioriza a norma-padrão como ideal. Bagno (2009) afirma que a transformação das percepções sobre a língua deve ser contínua e estruturada, pois as normas sociais que associam variantes regionais a formas inferiores de linguagem estão profundamente arraigadas na sociedade. Assim, é necessário um esforço pedagógico constante para superar esses preconceitos de forma gradual.

A Professora B também reconhece que os alunos desvalorizam as variantes não padrão, mas ela foca em como essa desvalorização está ligada a uma visão de que as formas informais de falar são associadas à "falta de inteligência ou educação". Em suas palavras, afirma que as variantes associadas a certos grupos sociais, como os sotaques nordestinos, são especialmente alvo de desvalorização.

“Os alunos frequentemente associam as formas informais de fala a características como falta de inteligência ou educação, o que reflete uma percepção errônea e discriminatória sobre as capacidades cognitivas dos colegas”. (Entrevista com a Professora B, 2024).

Esse comentário da Professora B é fundamental, pois ela descreve como a linguagem é usada para classificar os alunos, associando formas de falar a uma ideia preconceituosa de inferioridade social e cultural. A percepção de que as variantes populares ou regionais representam um nível menor de educação reflete uma visão discriminatória e estigmatizada que se perpetua na cultura escolar. Bechara (2007) explica que a ideia de "falar corretamente" é, em muitas vezes, usada como um critério para medir a inteligência ou a educação de um indivíduo. Isso contribui para a perpetuação de uma visão discriminatória sobre as variantes populares ou regionais, associando-as a classes sociais desfavorecidas e à falta de educação.

A Professora B também notifica que a falta de representatividade dessas variantes no material didático e nas práticas pedagógicas contribui para a desvalorização dessas variantes pelos alunos. Ela afirma:

“A falta de representatividade dessas variantes nas práticas pedagógicas reforça essa visão de inferioridade e é uma das razões pelas quais essas variantes são tão desvalorizadas”. (Entrevista com a Professora B, 2024).

Esse é um ponto crucial, pois a falta de representatividade nas práticas pedagógicas não só marginaliza as variantes linguísticas, mas também reproduz o preconceito linguístico, já que os alunos não se veem refletidos nas atividades e materiais escolares. Em suas palavras está apontando uma questão estrutural, em que a norma-padrão continua sendo vista como a única forma legítima. Ela busca mudar isso, mas reconhece que as estruturas educacionais mais tradicionais ainda reforçam a marginalização das variantes não padrão.

A Professora B enfatiza a importância de trabalhar com os alunos para que compreendam que a língua é dinâmica e plural e que todas as variantes têm seu valor e legitimidade.

“Para enfrentar esse preconceito, é essencial trabalhar com os alunos para que compreendam que a língua é dinâmica e plural, e que todas as variantes têm seu valor e legitimidade”. (Entrevista com a Professora B, 2024).

Ao ensinar aos alunos que todas as variantes são legítimas dentro de seu contexto e funcionalidade, ela visa desconstruir a ideia de que a norma-padrão é superior e que as variantes não padrão são de menor valor. Esse é o cerne da abordagem da Professora B, que, de acordo com suas falas na entrevista, demonstra que não apenas reconhece a diversidade, mas também valoriza todas as formas de fala. Ao adotar a ideia de que todas as variantes têm valor, ela busca promover uma educação mais inclusiva, na qual as formas de falar dos alunos não são vistas como "erradas", mas como parte da identidade cultural e social de cada um.

Foi perguntado à Professora A, na questão 7: Você realiza alguma forma de avaliação ou acompanhamento do impacto das suas práticas pedagógicas na redução do preconceito linguístico entre os alunos?

Segundo a fala da Professora A:

“...os alunos com variantes linguísticas regionais ou informais são alvo de piadas e zombarias, o que reforça um sentimento de inferioridade e desvalorização”. (Entrevista com a Professora A, 2024).

Essa fala, de acordo com a entrevistada, evidencia como o preconceito linguístico impacta diretamente a autoestima dos estudantes. A ridicularização das formas de fala não normativas gera um sentimento de inferioridade e desvalorização, o que pode prejudicar psicologicamente os alunos, afetando sua confiança. Isso está relacionado ao que muitos estudos sobre preconceito linguístico indicam: a discriminação linguística pode gerar sentimentos de inadequação, o que impede que os alunos participem ativamente das atividades escolares. Bagno (1999) destaca que o

preconceito linguístico não se restringe à linguagem, mas é uma questão social que se origina nas relações de poder e prestígio. A marginalização das variantes populares ou regionais, associadas a um "erro", afeta profundamente a autoestima dos alunos, dificultando sua integração e participação nas atividades escolares.

A Professora A também relata que, por medo da zombaria, muitos alunos evitam atividades que envolvem fala ou expressão oral.

“Os alunos, por medo da zombaria, evitam participar das atividades que envolvem fala ou expressão oral”. (Entrevista com a Professora A, 2024).

Esse medo da ridicularização cria uma barreira psicológica que leva ao isolamento dos alunos, afetando diretamente seu desempenho. A evitação de atividades orais, como leituras e apresentações, está ligada à insegurança criada pelo preconceito linguístico. O afastamento dos alunos pode se traduzir em uma queda no desempenho acadêmico, já que a comunicação oral é uma das habilidades avaliadas frequentemente nas escolas. Bechara (2007) explica que a insegurança gerada pelo preconceito linguístico pode afetar diretamente o desempenho dos alunos em avaliações orais e escritas, uma vez que esses alunos evitam se expor por medo de ridicularização, prejudicando sua autoconfiança e seu sucesso nas avaliações que exigem habilidades comunicativas.

Entretanto, a Professora A argumenta que, quando os alunos se sentem respeitados e suas variantes linguísticas são reconhecidas, sua confiança aumenta.

“Quando os alunos se sentem respeitados e suas variantes linguísticas são reconhecidas, sua confiança aumenta, o que resulta em maior participação e desempenho acadêmico”. (Entrevista com a Professora A, 2024).

Isso sugere que o respeito pela diversidade linguística pode motivar os alunos a se engajarem mais nas atividades escolares, resultando em uma melhora significativa em seu desempenho. Bortoni-Ricardo (2014) destaca que reconhecer as variedades linguísticas dos alunos em sala de aula contribui para fortalecer sua identidade, aumentar a autoestima e facilitar a aprendizagem, pois os estudantes passam a se ver como legítimos usuários da língua. Quando a diversidade linguística é respeitada, os alunos se sentem mais à vontade para participar, o que melhora sua participação acadêmica e seu desempenho geral.

A Professora B também menciona que os alunos com variantes informais ou regionais frequentemente se sentem menosprezados, o que prejudica sua confiança e desinteresse pela

participação nas atividades escolares. Bagno (1999) aponta que essa exclusão social está diretamente ligada à desvalorização das variantes linguísticas informais, que são associadas a classes sociais mais baixas. Esse processo de exclusão impede que os alunos se sintam representados, tornando a participação nas atividades escolares um desafio.

“Os alunos com variantes linguísticas regionais ou informais frequentemente se sentem menosprezados, o que pode prejudicar sua confiança e seu desejo de participar ativamente”. (Entrevista com a Professora B, 2024).

Isso cria um ciclo de exclusão social e educacional, afetando a autoestima dos estudantes e dificultando sua participação nas atividades.

A Professora B vai além e conecta o preconceito linguístico à noção de inferioridade social e intelectual.

“O preconceito linguístico está intimamente relacionado à noção de 'inferioridade', já que muitos alunos associam sua forma de falar a um estigma de baixo status social e intelectual”. (Entrevista com a Professora B, 2024).

Ela descreve como as variantes regionais ou populares são percebidas como associadas à classe social mais baixa, o que gera um estigma negativo que afeta a autoimagem dos alunos e sua confiança.

O comportamento linguístico é um indicador claro da estratificação social. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua. Em sociedade com histórica distribuição desigual de renda (entre as quais o Brasil pode ser considerado paradigmático), as diferenças são acentuadas e tendem a se perpetuar. Pode-se afirmar que a distribuição injusta de bens culturais, principalmente das formas valorizadas de falar, é paralela à distribuição iníqua de bens materiais e de oportunidades (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 14).

Essas percepções contribuem para a marginalização de certos grupos, reforçando desigualdades sociais e linguísticas dentro do ambiente escolar.

A Professora B também declara que a falta de representatividade dessas variantes no material didático e nas práticas pedagógicas contribui diretamente para o sentimento de exclusão dos alunos.

“A falta de representatividade dessas variantes nas práticas pedagógicas reforça essa visão de inferioridade e é uma das razões pelas quais essas variantes são tão desvalorizadas”. (Entrevista com a Professora B, 2024).

Quando as formas de fala dos estudantes não são valorizadas ou representadas, os alunos podem sentir que suas variantes não têm valor ou legitimidade, o que gera um sentimento de

marginalização. Bagno (2006) discute como a ausência de representatividade das variantes regionais no material didático contribui para a reprodução do preconceito linguístico, já que os alunos não se veem refletidos nas práticas educacionais. A inclusão dessas variantes no currículo é essencial para combater esse preconceito.

Para a Professora B, combater esse preconceito envolve mostrar aos alunos que todas as variantes linguísticas têm valor e legitimidade, independentemente do contexto.

“Para enfrentar este preconceito, é essencial trabalhar com os alunos para que compreendam que a língua é dinâmica e plural, e que todas as variantes têm seu valor e legitimidade”. (Entrevista com a Professora B, 2024).

Essa abordagem visa desconstruir a ideia de que a norma-padrão é superior e que as variantes não padrão são de menor valor.

A Professora A destaca também que o preconceito linguístico impacta o desempenho acadêmico dos alunos, principalmente nas avaliações orais e escritas.

“Os alunos que sofrem com a marginalização linguística têm dificuldades em se destacar em avaliações que exigem comunicação verbal ou escrita”. (Entrevista com a Professora A, 2024).

Os alunos que são marginalizados linguisticamente sentem dificuldade em se expressar, seja por medo de ridicularização ou pela falta de confiança em suas formas de falar. A insegurança em relação à fala pode fazer com que os alunos evitem se expor, prejudicando seu desempenho nas avaliações orais e escritas, uma vez que a linguagem é uma ferramenta essencial em ambas as formas de avaliação. Görski e Freitag (2013) explica que o preconceito linguístico afeta a confiança dos alunos, o que interfere diretamente no seu desempenho acadêmico. Esse impacto é especialmente visível nas avaliações orais e escritas, nas quais a linguagem desempenha um papel crucial.

A Professora A, em sua resposta, relata:

“Quando os alunos sentem que suas variantes linguísticas são respeitadas, sua confiança aumenta e a participação nas atividades escolares também melhora”. (Entrevista com a Professora A, 2024).

Isso tem um impacto positivo na participação e no desempenho acadêmico. Bagno (1999) argumenta que, ao respeitar e valorizar as diversas formas de falar dos alunos, o ambiente escolar se torna mais inclusivo, o que estimula a participação dos estudantes e contribui para a melhoria de seu desempenho acadêmico. Bagno (1999) afirma que a falta de reconhecimento das variantes

regionais pode levar os alunos a se sentirem desvalorizados, prejudicando sua participação nas atividades escolares e seu desenvolvimento acadêmico.

Isso aponta que o respeito pela diversidade linguística pode motivar os alunos a se engajarem mais nas atividades escolares, resultando em uma melhora significativa em seu desempenho acadêmico.

A Professora A fala sobre os desafios que enfrenta ao lidar com o preconceito linguístico, mencionando a reação dos alunos durante a leitura em voz alta.

“Quando os próprios alunos riem dos colegas, principalmente no momento de leitura, pelo sotaque ou até mesmo pelo modo de pronunciar as palavras”. (Entrevista com a Professora A, 2024).

Ela se refere ao momento de leitura como um ponto crítico, em que os alunos com variantes linguísticas diferentes são frequentemente alvo de zombarias. Para superar esses desafios, ela utiliza dinâmicas de conscientização que promovem o respeito entre os alunos.

“Crio dinâmicas que promovam o respeito e o entendimento entre eles com diferentes formas de falar”. (Entrevista com a Professora A, 2024).

Bechara (2007) discute que a linguagem deve ser vista como uma ferramenta de inclusão e não como um critério de exclusão. Ele sugere que práticas pedagógicas como as que a Professora A adota, com dinâmicas de conscientização, são essenciais para combater o preconceito linguístico. Essas ações ajudam a transformar as atitudes dos alunos, fazendo com que eles percebam o valor das diferentes formas de expressão, e não apenas a norma-padrão como a única legítima. De acordo com sua fala, a professora demonstra interesse em se manter atualizada sobre o tema do preconceito linguístico.

“Leio textos de referência na área que abordam preconceito linguístico. Assisto a palestras virtuais e debates”. (Entrevista com a Professora A, 2024).

A Professora A procura aprofundar seu conhecimento sobre o tema, aplicando práticas pedagógicas que buscam sensibilizar os alunos sobre a importância do respeito à diversidade linguística. Castilho (2014) enfatiza a importância da atualização contínua do professor, destacando que as questões linguísticas estão em constante evolução. Para Castilho (2014), os educadores devem estar preparados para aplicar teorias atuais, buscando constantemente novos conhecimentos para aprimorar a prática pedagógica, como é o caso da Professora A, que demonstra um esforço contínuo para se manter informada sobre o preconceito linguístico e suas implicações na sala de aula.

A Professora B também reconhece os desafios que enfrenta ao lidar com o preconceito linguístico.

“O maior desafio é desconstruir a visão arraigada de que a norma culta é 'correta' e que as demais falas são 'erradas'”. (Entrevista com a Professora B, 2024).

Ela trabalha para superar essa visão utilizando exemplos práticos e históricos que mostram como a língua evolui e como cada variante reflete uma identidade cultural. Bagno (2007a) discute a questão das normas linguísticas, destacando que toda variedade linguística é funcional e legítima dentro de seu contexto de uso. Ele reforça que a língua é dinâmica, plural e que o ensino precisa refletir essa diversidade para combater o preconceito linguístico e promover uma educação mais inclusiva, como exemplificado pelas práticas pedagógicas da Professora B.

“Para superar isso, utilizo exemplos práticos e históricos que mostram como a língua evolui e como cada variante reflete uma identidade cultural”. (Entrevista com a Professora B, 2024).

Ela adota uma abordagem que está diretamente alinhada com as ideias de Bagno (2006) em *Nada na Língua é Por Acaso: Por Uma Pedagogia da Variação Linguística*. O autor destaca que a língua não é um fenômeno fixo e imutável, mas sim dinâmico, refletindo as mudanças sociais e culturais ao longo do tempo. As variantes linguísticas são, portanto, não apenas legítimas, mas também essenciais para compreender as diversas realidades e identidades culturais. Ao valorizar essas variantes, a Professora B reconhece o valor da diversidade linguística e promove uma educação inclusiva que reflete a pluralidade cultural dos alunos, como é sugerido por Bagno (2006), que defende a valorização das formas linguísticas regionais no currículo escolar.

Bagno (2006) argumenta que as variantes linguísticas devem ser tratadas como recursos para o aprendizado e a construção de identidade, e não como erros a serem corrigidos. O uso de exemplos práticos e históricos, como proposto pela Professora B, permite que os alunos compreendam a evolução da língua e a relação entre linguagem e identidade cultural. Labov (2008) também se alinha a essa perspectiva ao afirmar que a variação linguística é um reflexo das condições sociais e históricas, e que entender essas variantes é crucial para uma educação que respeite e valorize as diferentes formas de expressão linguística.

Além disso, a Professora B reforça a ideia de que:

“é válido e funcional utilizar outras variantes, afinal tudo depende do contexto e da situação”. (Entrevista com a Professora B, 2024).

Essa afirmação ressoa com a teoria sociolinguística de Castilho (2014), que, na Nova Gramática do Português Brasileiro, discute a funcionalidade da língua em contextos variados. O autor defende que, ao considerar a língua como um fenômeno socialmente situado, as variantes devem ser avaliadas de acordo com a adequação ao contexto e à situação comunicativa. Assim, a Professora B reflete essa visão ao ensinar aos alunos que as variantes não padrão são igualmente válidas, dependendo do contexto, e que a norma-padrão deve ser ensinada apenas como uma das opções linguísticas, sem desvalorizar outras formas de falar.

A Professora B, assim como a Professora A, procura se manter informada sobre o tema e aprimorar suas práticas pedagógicas. A Professora B, num momento da entrevista, afirma que:

“Acompanho publicações e livros, participo de eventos acadêmicos e grupos de estudos que tratam de diversidade linguística, além de trocar experiências com outros professores”.
(Entrevista com a Professora B, 2024).

Ela destaca que, na própria universidade em que ainda estuda, é incentivada a realizar esse exercício constante de busca por conhecimento. Isso demonstra, portanto, o compromisso dela com a atualização e a aplicação de novos saberes no contexto acadêmico e pedagógico. Esse compromisso com a atualização contínua é fundamental para a eficácia de suas abordagens pedagógicas, especialmente quando se trata de uma questão tão dinâmica como a diversidade linguística. Bagno (1999) enfatiza que a formação contínua dos educadores é essencial para promover uma educação que seja sensível às questões de variação linguística. A constante busca por novos saberes permite aos educadores aplicar práticas mais inclusivas, baseadas nas últimas descobertas e metodologias sobre a língua e sua relação com a sociedade.

Dessa maneira, ela busca se manter atualizada e aplicar novas estratégias para promover uma educação linguística mais inclusiva.

Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a análise das entrevistas revelou que ambas as professoras demonstram certa adesão às diretrizes da BNCC, embora com nuances distintas em suas práticas e compreensões.

A Professora A evidencia uma prática voltada para a conscientização da diversidade linguística, mesmo que ainda mantenha a centralidade da norma-padrão como referência de correção escolar. Em uma de suas respostas, afirmou que busca *“analisar a linguagem informal e formal”* como forma de mostrar aos alunos que *“a língua é um patrimônio coletivo, reflexo da diversidade cultural de nossa sociedade”*.

Tal posicionamento indica alinhamento com a proposta da BNCC ao reconhecer a multiplicidade da linguagem como componente identitário e cultural. No entanto, nota-se que essa valorização ocorre ainda sob o viés da comparação com a norma culta, o que pode, mesmo que de forma não intencional, reforçar uma hierarquia entre as variantes. A BNCC (Brasil, 2017) ressalta que o currículo deve valorizar as diferentes formas de expressão linguística, promovendo a igualdade e respeito pelas diversas variantes da língua. Ao abordar a diversidade linguística, a BNCC sugere que os educadores transmitam o respeito pelas variações linguísticas e culturais de seus alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem inclusivo e democrático.

Já a Professora B apresenta uma postura mais crítica e alinhada com uma perspectiva sociolinguística contemporânea, que dialoga diretamente com a proposta da BNCC de superação do preconceito linguístico. Ela declara que:

“...inclui textos, músicas e materiais que representem a diversidade da língua”, e ressalta que a variante de prestígio deve ser ensinada como *“uma ferramenta útil, mas não exclusiva”*. (Entrevista com a Professora B, 2024).

Esse recorte evidencia uma tentativa consciente de democratizar os espaços linguísticos em sala, promovendo a inclusão das formas de falar dos próprios alunos como parte legítima do processo educacional. A BNCC (Brasil, 2017) afirma que o ensino da língua deve ser compreendido de maneira plural e inclusiva, com valorização das práticas linguísticas dos alunos em seu contexto sociocultural. A proposta de democratização linguística pela Professora B está diretamente alinhada com os princípios da BNCC, que defende o ensino da língua como ferramenta de participação social e expressão de identidades.

A adesão da Professora B à BNCC se torna ainda mais evidente ao afirmar que sua abordagem pedagógica é inspirada na *“sociolinguística crítica”*, enfatizando que o ensino da língua não deve reproduzir estruturas de exclusão. Sua proposta pedagógica, ao contextualizar a língua como *“diversa e dinâmica”*, rompe com a lógica prescritiva de correção constante e desloca o foco para a compreensão do papel social das variantes. Ao fazer isso, ela caminha em direção ao que preconiza o componente "Linguagens" da BNCC, que defende o ensino da língua como ferramenta de participação social e expressão de identidades. A BNCC (Brasil, 2017), em seu componente Linguagens, propõe que o ensino da língua não deva ser apenas prescritivo, mas sim uma prática de comunicação e cidadania, que reconheça o papel das diversas variantes linguísticas na formação da identidade dos estudantes e no desenvolvimento de suas competências sociais.

A Professora A, por sua vez, também propõe ações concretas para envolver os alunos na valorização da diversidade linguística, como “*a apresentação de textos literários ou músicas que valorizam variantes regionais*”. No entanto, ao fazer uso dessas práticas sem necessariamente questionar as estruturas que privilegiam a norma-padrão, seu discurso se aproxima de uma valorização cultural mais simbólica do que efetivamente transformadora. Essa postura é representativa de um perfil docente que reconhece a importância do respeito às diferenças, mas que ainda opera dentro de uma lógica de correção e ajuste à norma dominante. A BNCC (Brasil, 2017) recomenda que os professores questionem as estruturas que mantêm a desigualdade linguística, promovendo um ensino que, além de respeitar as diferenças, busque a transformação das práticas pedagógicas para garantir a equidade.

Por outro lado, a Professora B aprofunda essa discussão ao mencionar que promove “*debates que questionam a superioridade da norma-padrão*” e que problematiza com os alunos a associação entre formas de falar e “*preconceito de classe e de raça*”. Aqui, evidencia-se uma atuação pedagógica diretamente vinculada à formação cidadã, conforme orienta a BNCC, e comprometida com a transformação das práticas linguísticas escolares a partir de uma consciência crítica. A BNCC (Brasil, 2017) enfatiza que a educação deve ser um meio de superar o preconceito linguístico, combatendo as estruturas de poder que marginalizam certas variantes linguísticas e promovendo uma visão crítica e inclusiva da linguagem no currículo escolar. A atuação da Professora B se alinha com as diretrizes da BNCC ao questionar as hierarquias linguísticas e promover o respeito às formas de falar dos alunos, independentemente de sua origem social e cultural.

Ambas as docentes relataram estratégias avaliativas que permitem acompanhar os efeitos de suas práticas no comportamento dos alunos. A Professora A afirma observar “*mudanças de comportamento dos alunos em relação à linguagem dos colegas*”, e a Professora B relata que verifica “*maior aceitação e respeito pelas variantes uns dos outros*” nas falas e textos dos estudantes. Essas formas de acompanhamento indicam que, mesmo em níveis distintos de criticidade, ambas as professoras buscam operacionalizar em suas práticas os princípios de equidade e diversidade, previstos nas competências gerais da BNCC.

Contudo, vale destacar que, enquanto a Professora A enxerga o preconceito linguístico principalmente como um problema de convivência entre alunos, resolvido por meio de dinâmicas de respeito, a Professora B aponta para uma abordagem mais estrutural e interseccional, que associa

as variantes linguísticas à representação social, racial e econômica dos sujeitos. Essa abordagem crítica da Professora B está em sintonia com a BNCC (Brasil, 2017), que propõe que o ensino da língua não se restrinja apenas à aquisição de normas linguísticas, mas também à compreensão do papel social da linguagem na construção de identidades e na luta contra a discriminação.

No final da entrevista, foi sugerido que a conscientização sobre a diversidade linguística não deve ser limitada apenas às aulas de Língua Portuguesa, mas deve ser abordada de maneira interdisciplinar. Elas afirmaram que a escola tem o poder de ser um espaço inclusivo que reflita a pluralidade cultural e linguística da sociedade, e que os alunos devem aprender a respeitar e valorizar as diferentes formas de expressão que existem dentro e fora da sala de aula.

A Professora A mencionou que:

...é fundamental que os alunos compreendam que a língua não é apenas um sistema de comunicação, mas também uma expressão de identidade e pertencimento. Ela enfatizou que, *ao reconhecer e valorizar as diversas formas de falar, os alunos se tornam mais empáticos e respeitosos com as diferenças linguísticas, o que favorece a convivência escolar.* Por sua vez, a Professora B afirmou que:

a escola tem o poder de ser um espaço inclusivo, refletindo a pluralidade cultural e linguística da sociedade. Ela argumentou que:

os alunos devem aprender a respeitar e valorizar as diferentes formas de expressão, tanto dentro quanto fora da sala de aula, e que a promoção da diversidade linguística deve ser uma prática contínua e interligada a todas as disciplinas. (Entrevista com a Professora B, 2024).

Labov (2008) e Bagno (2006) destacam a importância de enxergar a língua não como um conjunto de regras rígidas, mas como um reflexo das interações sociais e culturais, o que reforça a necessidade de abordagens pedagógicas que promovam o respeito à diversidade linguística em todos os aspectos da vida escolar.

Dessa forma, as perspectivas apresentadas pelas professoras A e B ilustram diferentes abordagens pedagógicas no enfrentamento do preconceito linguístico, sendo a Professora A orientada por práticas que valorizam a diversidade linguística dentro de uma lógica de respeito e conscientização, enquanto a Professora B adota uma postura crítica e transformadora, alinhada aos princípios da BNCC, que questiona as hierarquias linguísticas e promove uma educação inclusiva e reflexiva.

5.5 A língua e o preconceito: o que nos une e nos divide na sala de aula.

A sala de aula configura-se como um espaço de múltiplas vozes, marcado pela diversidade de formas de expressão linguística. A língua, mais do que um simples instrumento de comunicação, constitui um reflexo da identidade dos sujeitos, de suas origens socioculturais e de suas visões de mundo. Ao tratar do preconceito linguístico, ultrapassa-se a ideia de erro gramatical, adentrando-se no campo das representações sociais e dos julgamentos simbólicos, que marginalizam determinados grupos com base em sua forma de falar. Bagno (1999) enfatiza que o preconceito linguístico não se resume a desvios normativos, mas revela dinâmicas sociais e culturais que sustentam hierarquias e desigualdades, com implicações profundas na constituição da identidade e nos processos de inclusão.

A presente observação foi realizada em três turmas do 9º ano do ensino fundamental, identificadas como 9º Reg 1, 9º Reg 2 e 9º Reg 3, ao longo dos meses de maio, junho, julho e agosto, durante as aulas de Língua Portuguesa em uma escola pública do estado de Minas Gerais. A intenção da investigação foi identificar manifestações, causas e implicações do preconceito linguístico no contexto escolar, a partir da análise direta das interações entre professores e alunos. Nessa perspectiva, Labov (2008) contribui significativamente ao evidenciar que as diferentes formas de falar presentes em um mesmo espaço social, como as variantes regionais e informais, refletem as condições de vida, as trajetórias sociais e as identidades dos falantes. Para o autor, o preconceito linguístico, quando reproduzido no ambiente escolar, intensifica barreiras simbólicas entre alunos de distintas origens, comprometendo sua participação, sua autoestima e seu desempenho acadêmico. Essa dinâmica foi constatada nas interações observadas ao longo da pesquisa de campo.

No primeiro momento, foi adotada a observação como metodologia, com o intuito de investigar como o preconceito linguístico se manifesta nas interações escolares e quais são seus efeitos sobre as relações interpessoais e o processo de aprendizagem. Para que esse diagnóstico contribua com práticas pedagógicas mais inclusivas, tornou-se necessário articular as observações realizadas aos aportes teóricos da Sociolinguística, especialmente os de Bagno (1999–2020), Labov (1994–2008), Castilho (2010, 2014), Antunes (2003, 2010), Bortoni-Ricardo (2004–2022) e Bechara (2007, 2009).

Bagno (2006), por exemplo, defende que a diversidade linguística deve ser reconhecida como expressão legítima da identidade dos falantes, e não como um desvio a ser corrigido. Essa perspectiva se concretiza quando os docentes valorizam as variantes informais presentes na fala dos alunos e as utilizam como ponto de partida para reflexões sobre a pluralidade linguística, em vez de tratá-las como formas “erradas”. Tal abordagem favorece a construção de uma consciência crítica sobre a língua e seus usos sociais. Labov (2008), por sua vez, complementa essa visão ao demonstrar que o reconhecimento das diferentes variedades linguísticas amplia o engajamento dos discentes e melhora o processo de aprendizagem ao conectar o ensino à realidade sociocultural dos alunos. Bechara (2007) também enfatiza que o ensino da gramática não deve servir como instrumento de opressão, mas sim de reflexão. De forma semelhante, Bortoni-Ricardo (2014) sustenta a importância de uma educação linguística sensível à realidade dos estudantes, que valorize suas formas de fala como legítimas e pedagogicamente relevantes.

Nas salas observadas, foi possível identificar momentos em que a correção das falas dos alunos priorizava exclusivamente a norma-padrão, desconsiderando os contextos socioculturais em que essas formas de expressão estavam inseridas. Durante a observação na turma 9º Reg 2, um aluno, ao ser chamado para comentar um trecho do texto, disse em voz alta:

“nóis foi vê se tinha alguma coisa lá.”

Imediatamente, risos se espalharam pela sala. Alguns colegas repetiram a fala em tom de deboche, como se estivessem zombando da forma como ele se expressou. A professora, com semblante sério, interrompeu:

“Não é ‘nóis foi vê’, é ‘nós fomos ver’, tá? Presta mais atenção na hora de falar.”

O aluno, visivelmente constrangido, abaixou a cabeça e permaneceu em silêncio pelo restante da atividade.

Tal prática, embora frequente no ambiente escolar, contribui para a reprodução do preconceito linguístico e para o silenciamento simbólico de vozes que não se alinham à chamada “variedade culta”. Como destacam Bortoni-Ricardo (2014) e Bechara (2007), a escola deve adotar uma postura crítica diante da heterogeneidade linguística, reconhecendo que ensinar a norma-padrão não significa deslegitimar outras formas de expressão. Ao contrário, é por meio do diálogo entre as variedades da língua que se constrói uma educação democrática, que respeita a identidade dos alunos e suas práticas linguísticas. As situações registradas ao longo da pesquisa reforçam, portanto, a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas a partir de uma abordagem

sociolinguística, que promova a valorização da pluralidade linguística como ferramenta efetiva de aprendizagem e inclusão.

Nesta pesquisa, procurou-se identificar se a instituição escolar promovia um ambiente inclusivo e se havia equidade no tratamento das diferentes formas de expressão linguística, considerando as variações no vocabulário e nas formas de comunicação dos alunos. Antunes (2003), em sua obra *Muito Além da Gramática*, defende que a escola precisa tratar a linguagem de maneira inclusiva, reconhecendo a pluralidade dos modos de falar dos estudantes, e não apenas impor a norma culta como única forma de comunicação válida. A autora argumenta que a exclusão das variantes linguísticas informais nas práticas pedagógicas resulta em uma educação que não contempla a totalidade das experiências e expressões dos alunos.

A partir dessa premissa, a pesquisa formulou três hipóteses principais. A primeira hipótese sugeria que a imposição da norma culta nas escolas geraria resistência nos alunos que utilizavam variantes informais ou regionais, algo que foi corroborado em parte pelos resultados observados.

Na turma 9º Reg 3, durante uma atividade de reescrita de texto, um aluno demonstrou insegurança ao ser instruído a “corrigir” o que havia escrito. Ao revisar a frase

“A gente pegou os negócio e foi embora”, hesitou e comentou: “Mais não tá certo? [...] É que eu não sei como escrevi issos, não

A professora, sem acolher a dificuldade demonstrada, apenas respondeu: *“Ué, é só escrever certo, como a gente ensina aqui.”* O aluno, então, apagou parte do texto e ficou sem entender ao certo o que havia feito de errado.

Esse tipo de reação ilustra um fenômeno discutido por Bagno (1999) e Labov (2008), que identificam a resistência como uma resposta natural dos alunos à desvalorização das formas linguísticas com as quais estão familiarizados. Durante as observações, foi possível notar que alguns estudantes frequentemente demonstravam insegurança e desinteresse quando compelidos a utilizar a norma culta, especialmente sem uma mediação pedagógica sensível às suas realidades. Bagno (1999) ressalta que a imposição de uma única norma linguística estigmatiza as variedades dos alunos e contribui para o afastamento da aprendizagem. Labov (2008), por sua vez, interpreta essa resistência como uma resposta social à marginalização das formas linguísticas informais, profundamente ligadas às identidades culturais, regionais e de classe dos falantes.

A adoção de uma única forma de expressão linguística no espaço escolar desconsidera a heterogeneidade dos contextos vividos pelos alunos, reforçando desigualdades históricas e sociais.

A norma culta, nesse cenário, é associada a prestígio e poder, enquanto as variantes informais passam a ser vistas como inferiores. Esse processo não apenas inviabiliza a aprendizagem plena, mas também opera como um mecanismo de exclusão simbólica.

A segunda hipótese, por sua vez, sugeria que a internalização do preconceito linguístico nas práticas pedagógicas poderia gerar sentimentos de inferioridade nos alunos que utilizavam variantes informais. Esse ponto foi parcialmente confirmado, especialmente entre alunos de classes socioeconômicas mais baixas, cujas variantes linguísticas não eram valorizadas nas interações escolares. A não aceitação dessas formas de expressão contribuiu para sentimentos de desvalorização e insegurança, impactando negativamente a participação e o desempenho acadêmico desses alunos, embora os efeitos não tenham sido uniformemente observados entre todos os alunos.

Antunes (2003) argumenta que a educação linguística deve ser inclusiva, respeitando as diferentes variações linguísticas. Durante as observações realizadas nas turmas 9º Reg 1, 9º Reg 2 e 9º Reg 3, foi possível perceber, em diversas situações de sala de aula, que alguns alunos se sentiam desvalorizados em razão de sua forma de falar, por não se adequar à norma-padrão exigida no âmbito educacional. Essa desvalorização se intensificava quando suas falas eram corrigidas de maneira ríspida ou descontextualizada. Em uma dessas ocasiões, após um estudante do 9º Reg 1 dizer:

“nós foi na pracinha”,

a professora respondeu com ironia:

“Nossa, que português bonito, hein?”.

A turma riu, alguns da forma como o colega falou, outros da maneira como ele foi corrigido. O aluno, constrangido, abaixou a cabeça. Outro estudante, então, se manifestou, dizendo com timidez:

“Professora, desculpa aí..., mas todo mundo fala assim mesmo, né? Tipo... nós não tamo numa palestra.”

A professora, no entanto, não deu continuidade ao diálogo e seguiu com a correção formal do conteúdo.

Essas situações evidenciam o desconforto e a exclusão simbólica vivenciados por esses estudantes, cujas identidades linguísticas são frequentemente invalidadas no ambiente escolar. Tais observações corroboram as ideias de Bagno (1999), ao sustentar que o julgamento sobre as

variedades informais da língua não se baseia em critérios linguísticos, mas em fatores sociais e culturais, funcionando como um mecanismo de exclusão dentro da escola.

A terceira hipótese investigada propunha que a formação docente sobre as variações linguísticas poderia influenciar diretamente as práticas pedagógicas, podendo contribuir para a reprodução ou superação do preconceito linguístico no ambiente escolar. Esse ponto foi confirmado pelas observações realizadas nas interações entre professores e alunos. Os dados indicaram que, embora alguns professores reconhecessem a existência das variantes linguísticas utilizadas pelos discentes, havia uma ênfase excessiva na norma culta como única forma legítima de expressão escolar, o que resultava na marginalização das formas informais de linguagem.

Castilho (2010) argumenta que a formação do professor de língua portuguesa deve ultrapassar o ensino tradicional da gramática normativa, incorporando uma abordagem sociolinguística que considere a diversidade linguística como objeto de reflexão pedagógica. Bagno (1999) também enfatiza que muitos docentes, mesmo conscientes das variações linguísticas, tendem a corrigi-las automaticamente, baseando-se em concepções arraigadas de “certo” e “errado”, sem considerar o contexto de uso da língua e a função comunicativa das expressões.

Durante a observação na turma 9º Reg 1, foi possível presenciar uma atividade em que os alunos deveriam montar frases a partir de imagens. Um estudante, ao compartilhar sua construção com a turma, disse:

“A menina tava indo pegá o ônibus.”

A professora, interveio explicando:

“Na linguagem do dia a dia a gente realmente fala assim, mas, na norma-padrão, o correto é ‘A menina estava indo pegar o ônibus’.

Esta forma é a que usamos na escrita formal, como em redações e provas.”

O aluno, com naturalidade, respondeu:

“Ah, entendi... é tipo o jeito de escrever certo na escola, né?”

A Professora assentiu e seguiu adiante com a atividade. Esse episódio ilustra a tensão entre o reconhecimento da fala cotidiana e a exigência rígida da norma-padrão na escrita escolar, sem abertura para uma mediação reflexiva. Ainda que a docente reconhecesse a existência da fala informal, sua intervenção reforçou a ideia de que apenas a forma culta tem valor no espaço da escola. A ausência de uma abordagem dialógica sobre a variação linguística impede que os alunos

compreendam as razões históricas, sociais e contextuais por trás das diferentes formas de falar e escrever, como alertam Castilho (2010) e Bagno (1999).

Com base nessas observações, foi possível realizar uma análise detalhada das três turmas do 9º ano (9º Reg 1, 9º Reg 2 e 9º Reg 3), identificando manifestações distintas de preconceito linguístico e diferentes níveis de resistência dos alunos às práticas pedagógicas. Cada turma apresentou características específicas no que diz respeito à aceitação da diversidade linguística e às formas de reagir às exigências da norma-padrão, revelando o impacto direto que a postura docente exerce sobre a percepção dos estudantes em relação à sua própria linguagem.

Na turma 9º Reg 1, a convivência em sala de aula apresentou indícios de maior abertura à diversidade linguística, especialmente por parte da professora que, em diversas ocasiões, buscava orientar os alunos sem deslegitimar completamente suas formas de expressão.

Durante uma atividade de produção textual, por exemplo, uma aluna da turma 9º Reg 1 leu em voz alta a frase que havia elaborado:

“A gente foi na cidade comprá umas fruta.”

A professora, ao ouvir, interveio com uma explicação gramatical:

“Essa frase tá com sentido, mas vamos lembrar da forma correta na escrita. ‘A gente foi’ pode até ser aceito na fala, mas no texto formal o ideal é usar ‘nós fomos’. E ‘comprá’ precisa do ‘r’ no final: ‘comprar’. Também é melhor usar o plural completo: ‘comprar umas frutas’. A linguagem escrita pede mais atenção a esses detalhes.”

A aluna escutou atentamente e respondeu:

“Ah, entendi... É que eu escrevi do jeito que falo, mas vou arrumar.”

A professora continuou explicando brevemente sobre a diferença entre linguagem oral e escrita para toda a turma, sem ridicularizar a fala da aluna.

Esse episódio reflete um momento de transição entre o uso da linguagem cotidiana dos alunos e a exigência escolar da norma-padrão, apontando um esforço por parte da professora em realizar uma correção orientada pela gramática normativa, sem adotar uma postura repressiva. A fala da aluna evidencia uma tentativa legítima de expressar-se conforme seu repertório linguístico, o qual deve ser reconhecido como ponto de partida pedagógico, conforme defendido por Antunes (2003), que ressalta a importância de construir pontes entre a linguagem dos alunos e os gêneros exigidos no ambiente escolar.

A abordagem adotada pela professora demonstra um nível inicial de compreensão sobre a importância da mediação linguística. No entanto, como afirmam Bortoni-Ricardo (2014) e Bechara (2007), essa mediação precisa ser constante, intencional e crítica, de modo que o aluno compreenda não apenas que deve escrever de determinada forma, mas por que essa forma é valorizada em contextos específicos. Assim, evita-se a reprodução de uma lógica de superioridade da norma-padrão em detrimento das demais variedades.

Bagno (1999) também destaca que o papel da escola não deve ser o de “corrigir” o aluno com base em um padrão exclusivo, mas sim o de ampliar sua competência linguística e discursiva, promovendo um ensino mais inclusivo e socialmente sensível. Ao tratar a variação como um erro isolado, sem conectar a explicação às práticas sociais de uso da língua, perde-se uma oportunidade de desenvolver a consciência crítica dos alunos sobre os contextos de circulação das diferentes formas de expressão.

Ainda que a professora da turma 9º Reg 1 demonstrasse, em certos momentos, uma postura mais paciente diante das dificuldades dos alunos, suas intervenções revelavam limitações quanto ao domínio teórico e à instrumentalização pedagógica necessária para lidar criticamente com a diversidade linguística presente em sala de aula. A ausência de uma formação específica sobre variações linguísticas transparecia na forma como as correções eram feitas, mas, ainda que não ofensivas, seguiam a lógica da substituição automática da fala espontânea dos alunos pela norma-padrão, sem a mediação reflexiva que caracterizaria uma abordagem sociolinguisticamente consciente.

Durante uma atividade de leitura de pequenos textos produzidos pelos próprios alunos, uma estudante leu em voz alta: *“A gente vai na horta pegá os legumes.”* (observação em sala de aula, 2024, maio a agosto)

A professora interrompeu e disse:

“Lê de novo, mas tenta corrigir: é ‘vamos pegar’, não ‘vai pegá’. Esse jeito de falar não está correto.”

Esse recorte evidencia uma postura corretiva que, embora não hostil, não estabelece um espaço de diálogo sobre as razões do “erro” e tampouco valoriza a variante linguística utilizada pela aluna como ponto de partida para a aprendizagem. Conforme argumenta Antunes (2003), a linguagem do aluno deve ser compreendida como um texto legítimo e significativo, e não como uma falha a ser silenciada. A ausência dessa compreensão por parte da docente demonstra os efeitos

de uma formação inicial fragilizada, que não fornece aos professores subsídios suficientes para lidar com a diversidade linguística de forma acolhedora e pedagógica.

Bagno (1999) reforça que o preconceito linguístico é um fenômeno enraizado em práticas escolares que, muitas vezes, ignoram os contextos sociais e culturais dos falantes. Ao substituir automaticamente a forma popular pela norma-padrão, sem explicitar as funções sociais de cada variante, a escola contribui para reforçar uma hierarquia linguística que marginaliza os modos de falar de alunos oriundos de classes populares ou regiões periféricas. Nesse sentido, como também aponta Bortoni-Ricardo (2004), é essencial que o professor atue como mediador crítico e não como fiscal normativo da língua, promovendo o letramento a partir do reconhecimento das identidades linguísticas dos estudantes.

Ainda que a professora da turma 9º Reg 1 apresentasse disposição em orientar seus alunos com paciência, observava-se que suas práticas pedagógicas estavam fortemente ancoradas na lógica da correção normativa, sem espaço para a reflexão crítica sobre a diversidade linguística trazida pelos estudantes. Essa abordagem se evidenciava não apenas nas correções pontuais, mas, sobretudo, na ausência de propostas didáticas que contemplassem a pluralidade de fala como objeto legítimo de estudo. Durante uma das atividades de leitura compartilhada, um grupo de alunos lia um texto jornalístico em voz alta, sendo interrompido várias vezes para ajustes gramaticais. Em um desses momentos, uma aluna leu a frase com a seguinte entonação:

“Os menino tinha ido vê o jogo da final.” (observação em sala de aula, 2024, maio a agosto)

A professora, em vez de acolher a fala como ponto de partida para um trabalho linguístico mais profundo, interrompeu com um tom neutro:

“Não esquece do plural, viu? O certo é: ‘os meninos tinham ido ver o jogo’.”

E, sem qualquer outro comentário ou proposta reflexiva, passou para o próximo leitor.

Essa cena, embora pareça corriqueira no cotidiano escolar, escancara um ponto central da discussão sobre o preconceito linguístico na prática pedagógica. Ao tratar as variantes informais como meros erros a serem corrigidos, sem contextualização, a escola perde a chance de promover uma educação linguística crítica. Como defende Bortoni-Ricardo (2014), o papel do professor não deve se restringir à imposição da norma-padrão, mas sim à mediação entre as variedades do português, valorizando os repertórios linguísticos dos alunos como legítimos e relevantes para o processo educativo.

A ausência dessa mediação, como observado, revela não apenas uma falha metodológica, mas uma lacuna na formação docente. A professora não foi ofensiva, tampouco humilhou os alunos, mas suas intervenções transmitiam a ideia de que há apenas uma forma correta de falar e escrever. Isso acaba por esvaziar a potência pedagógica da diversidade linguística, transformando a sala de aula em um espaço de conformação, e não de escuta e negociação dos sentidos.

Labov (2008), ao estudar as variações linguísticas nos Estados Unidos, já alertava que a linguagem dos alunos de classes populares é sistemática e funcional, ainda que diferente da norma-padrão. Ignorar isso significa negar os fundamentos da própria linguística moderna.

No caso da turma 9º Reg 1, composta majoritariamente por estudantes oriundos da zona rural, essa diversidade era visível, tanto nas entonações quanto no vocabulário cotidiano. Entretanto, ela permanecia à margem do conteúdo curricular, como se fosse um obstáculo a ser vencido, e não um patrimônio a ser valorizado. Assim, pode-se afirmar que, embora a professora demonstrasse boa vontade em sua relação com os alunos, o preconceito linguístico era mantido de forma velada, através da naturalização da norma culta como única forma válida de comunicação escolar. Isso reforça a crítica de Antunes (2003), para quem a escola ainda não superou a ideia de que ensinar língua portuguesa é, antes de tudo, ensinar a “falar certo”. Para a autora, a formação docente precisa ultrapassar essa visão reducionista, oferecendo subsídios para que os professores se tornem agentes de transformação e não apenas replicadores de modelos normativos.

Em suma, as práticas pedagógicas observadas na turma 9º Reg 1 revelam uma abordagem tradicional, pouco sensível à complexidade da linguagem e à realidade sociocultural dos alunos. O preconceito linguístico, ainda que não intencional, estava presente nos silêncios e nas ausências, evidenciando a necessidade de revisão crítica das práticas de sala e da própria formação docente em relação à diversidade linguística.

Durante uma sequência didática dedicada à leitura do livro *Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos, a professora da turma 9º Reg 1 propôs que os alunos refletissem sobre a linguagem dos personagens e a forma como o protagonista, Zezé, se expressava ao longo da narrativa. Após a leitura de um trecho em que o personagem utilizava expressões marcadamente populares e emocionais, a professora questionou:

“O que vocês acham da linguagem que o Zezé usa? Dá para entender o que ele está sentindo?”

Um aluno respondeu prontamente:

“Ah, dá, sim. Mas ele fala tudo errado, né? Tipo... ‘nóis vai’, ‘pra mode’... essas coisas assim.”

Antes que a professora comentasse, uma aluna levantou a mão e rebateu:

“Mas isso é porque é o jeito dele, né? Tipo, ele fala assim porque é criança, pobre... não tem como ele falar igual a gente aprende na escola.” (observação em sala de aula, 2024, maio a agosto)

O comentário gerou um silêncio breve, seguido de um debate espontâneo entre os próprios colegas:

“Ué, mas isso quer dizer que pobre não sabe falar direito?”, questionou um outro aluno.

“Não é isso! Tô dizendo que ele fala do jeito que aprendeu em casa. Igual a gente. Só que a professora vive corrigindo tudo!”

A professora, então, tentou intervir com uma justificativa:

“O Zezé fala de um jeito bem popular, como muitas pessoas realmente falam no Brasil. A gente precisa entender essas variações. Mas, na escola, a gente trabalha com a norma-padrão pra vocês aprenderem a escrever do jeito esperado nas provas, nos concursos...”

O debate reacendeu:

“Então o jeito que a gente fala em casa tá errado?”

“Não tá errado, mas não serve pra escola?”

“Mas se todo mundo entende, por que precisa mudar?”

A sala parecia dividida entre os que reproduziam o discurso da correção e aqueles que começavam a compreender que a linguagem que usavam no cotidiano também tinha valor. O episódio revelou, de maneira clara, que os alunos estavam atentos às distinções que o ambiente escolar estabelecia entre os modos de falar e de se expressar. Mais do que isso, os próprios estudantes, ao analisarem a fala de um personagem literário, revelaram suas próprias compreensões e tensões em torno do que é considerado “certo” ou “errado”, “aceitável” ou “vergonhoso” em termos linguísticos.

Essa vivência reforça a ideia de que os alunos não apenas percebem quais formas de fala são valorizadas ou não, mas que eles também refletem, ainda que de modo incipiente, sobre os motivos dessas distinções. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), é neste espaço de interação social que o preconceito linguístico se consolida como prática discursiva naturalizada, criando, muitas vezes, barreiras invisíveis à participação e à legitimação da identidade dos estudantes no contexto escolar.

Bagno (1999), ao discutir os mitos que sustentam o imaginário linguístico no Brasil, afirma que um dos principais mecanismos de exclusão no ambiente educacional é justamente a desvalorização das variantes linguísticas que não se alinham à norma culta urbana. Os alunos da 9º Reg 1, ao entrarem em confronto discursivo durante a leitura literária, demonstraram estar inseridos neste processo ora como alvos, ora como agentes do preconceito linguístico o que evidencia o quão profundamente enraizado está o julgamento das formas de fala no contexto escolar.

Por mais que a professora tenha tentado suavizar a questão ao dizer que “todos entendem” ou que “na escola é assim”, sua fala manteve a norma-padrão como modelo superior, afastando-se de uma proposta realmente crítica. Irlandé Antunes (2003) defende que a linguagem literária pode ser uma ponte importante para compreender a diversidade linguística, mas isso requer do docente uma mediação que vá além da correção: é preciso promover o reconhecimento, a valorização e a reflexão sobre os sentidos sociais que cada forma de falar carrega.

Investigar a percepção dos alunos sobre o preconceito linguístico, destacando as formas de fala que são valorizadas ou desvalorizadas se materializou de forma viva na leitura de um texto literário, revelando que o preconceito não está apenas na fala do professor ou nas regras da escola, mas também no olhar, nas comparações e nas próprias vozes dos estudantes que tentam, a seu modo, compreender os limites e possibilidades da linguagem no espaço educativo.

Durante uma atividade de reescrita textual, os alunos deveriam transformar oralmente um pequeno relato em linguagem escrita. A Professora B distribuiu uma folha com uma situação cotidiana, pedindo que os alunos a reescrevessem com “as palavras certas”. Um dos estudantes, depois de algum tempo em silêncio, levantou a mão com um caderno nas mãos e disse:

“Professora, eu botei assim, ó: ‘A mãe dela mandou ela corrê na padaria’..., Mas eu não sei se tá bom.”

A professora, ao se aproximar, olhou para a frase com rapidez e comentou: *“Você tem que escrever certo. Assim não dá pra entender. É ‘mandou-a correr’, não ‘mandou ela corrê’. E o verbo tem que terminar com R, viu?”*

O aluno deu um sorriso sem graça, encolheu os ombros e murmurou:

“Mas lá em casa a gente fala assim mesmo...”

“Sim, mas aqui é diferente. Aqui é português mesmo, não esse jeito de falar errado.

Apaga isso aí e tenta de novo.”

O aluno apagou lentamente sua frase, e pela expressão concentrada em seu rosto era possível notar a insegurança diante do que poderia ou não escrever. O lápis passou a riscar devagar, depois parou. Ele não terminou o exercício.

Esse episódio, embora não agressivo em tom, evidencia o modo como a prática pedagógica, mesmo sem intenção explícita de constranger, pode inibir a autonomia do aluno ao deslegitimar sua forma de expressão. A não valorização da variedade linguística utilizada por Matheus não apenas o afastou do conteúdo proposto, mas também comprometeu sua participação naquela atividade, algo que, se repetido, pode consolidar um sentimento de inadequação diante da língua ensinada.

De acordo com Bagno (1999), quando a escola nega o valor das formas linguísticas usadas pelos alunos, ela também invalida suas experiências de mundo, afetando sua autoestima e capacidade de se perceber como sujeito legítimo do processo de aprendizagem. Essa rejeição simbólica da fala cotidiana, segundo o autor, é uma forma de exclusão que se disfarça de “ensino da norma” e que, muitas vezes, se realiza em práticas rotineiras, como correções sem diálogo ou a substituição da linguagem do aluno sem mediação crítica.

Antunes (2003) reforça que a linguagem do aluno deve ser ponto de partida e não de bloqueio. Para ela, é necessário compreender que os alunos não erram porque “falam errado”, mas porque estão aprendendo a transitar entre códigos diferentes, o da oralidade e o da norma escrita. Quando não se reconhece esse percurso, a escola transforma o ato de aprender em um momento de insegurança e silêncio.

Naquele mesmo dia, ao final da aula, foi possível notar que o mesmo aluno não entregou o exercício completo, enquanto outros três colegas de sua fileira também deixaram de escrever o final de suas frases. Em conversa informal, uma das alunas comentou com outra, ao guardar o material:

“Ah, eu nem sei mais o que pode e o que não pode... toda hora que eu escrevo, tá errado.”

Este tipo de fala denuncia um efeito comum do preconceito linguístico no ambiente escolar: a paralisação do aluno diante do conteúdo por não se reconhecer nele.

A Professora B, embora bem-intencionada, revela ainda lacunas formativas importantes. Como Castilho (2010) destaca, a atuação docente exige preparo não apenas em conteúdos gramaticais, mas também em uma postura crítica frente à diversidade linguística. Sem isso, os

professores acabam reproduzindo, ainda que involuntariamente, práticas discriminatórias que afetam diretamente o rendimento e a autoestima dos alunos.

A observação da turma 9º Reg 1, nesse episódio, revela que o preconceito linguístico não se manifesta apenas em repreensões explícitas, mas também em correções descontextualizadas, na ausência de acolhimento e na falta de espaço para que o aluno compreenda os porquês da norma, sem sentir que sua forma de falar é errada. Ao silenciar ou desestimular a participação dos estudantes por meio de correções autoritárias, ainda que sutis, a escola contribui para o afastamento dos alunos do ato de aprender, reforçando desigualdades e bloqueando o desenvolvimento de sua confiança linguística e intelectual.

Durante uma aula sobre gêneros discursivos, a professora da turma 9º Reg 1 propôs que os alunos produzissem bilhetes com recados simples. A intenção era trabalhar a objetividade textual, considerando um público-alvo específico. Conforme a atividade se desenrolava, a professora lia alguns exemplos em voz alta, dando destaque aos bilhetes que cumpriam a proposta de maneira mais clara. Um deles dizia:

“Mãe, vô chegá mais tarde hoje. Fica tranquila, já comi.”

A professora parou por um instante. Não corrigiu de imediato, mas pediu à turma que refletisse:

“Esse bilhete está claro? A mãe dessa pessoa vai entender a mensagem?”

Os alunos assentiram. Ela então continuou:

“Vocês acham que tem algo que precisa mudar pra ficar mais formal?”

Um dos estudantes respondeu:

“Acho que esse ‘vô chegá’ é jeito de falar, né? Na escrita formal, não é assim.”

Outro completou:

“Mas é só um bilhete pra mãe dele. Tá de boa.”

A professora sorriu e aproveitou o gancho:

“Exatamente! A gente precisa saber adaptar a linguagem conforme a situação. Escrever ‘vou chegar’ seria a forma da norma-padrão, usada em contextos mais formais. Mas no bilhete pra mãe, não tem problema usar como a gente fala. O importante é saber a diferença e fazer escolhas conscientes”.

Esse episódio, aparentemente simples, revela de forma direta a relação da prática pedagógica com a proposta da BNCC (Brasil, 2017), que orienta que os estudantes desenvolvam competências linguísticas baseadas não em correções automáticas, mas em decisões comunicativas conscientes e contextualizadas. A Base prevê, nas competências específicas de Língua Portuguesa, que o ensino deve articular “a análise linguística e a reflexão sobre a linguagem nas práticas de uso” e que as variações socioculturais sejam reconhecidas como componentes legítimos do repertório dos estudantes, sem hierarquizações.

Ao invés de impor uma correção normativa, a professora valorizou a construção do sentido e propôs uma análise funcional da linguagem, considerando o contexto e a intenção comunicativa, atitude que está em sintonia com a proposta de multiletramentos defendida pela BNCC (Brasil, 2017). Essa abordagem pedagógica é coerente com a formação de um sujeito crítico, capaz de transitar entre diferentes registros linguísticos e compreender a linguagem como instrumento de participação social.

No entanto, embora essa intervenção demonstre um passo em direção à valorização da diversidade linguística, também evidencia limitações sutis. A professora não chegou a aprofundar o debate sobre por que certas formas são tidas como “erradas” e nem problematizou as implicações sociais de classificar o modo de falar dos alunos como informal ou inadequado. A BNCC (Brasil, 2017) sugere que a escola vá além do reconhecimento superficial da variedade linguística, promovendo o debate sobre o valor simbólico e político das diferentes formas de falar e escrevê-las.

Essa lacuna aponta para a necessidade de uma formação docente que vá além do domínio técnico da norma-padrão e inclua um olhar crítico sobre as ideologias linguísticas que sustentam o preconceito linguístico. Como já discutido por Bortoni-Ricardo (2004), a escola precisa atuar como um espaço de letramento linguístico plural, em que o aluno não apenas aprenda a norma culta, mas entenda por que ela é valorizada socialmente e como essa valorização está associada a relações de poder e exclusão.

A observação dessa aula evidencia uma prática promissora, mas ainda em desenvolvimento. A professora demonstrou sensibilidade para a realidade linguística dos alunos, mas ainda carece de ferramentas teóricas mais robustas para avançar de um ensino tolerante para um ensino transformador. A adesão à BNCC, portanto, está presente, mas de forma parcial e muitas vezes

intuitiva, o que reforça a urgência de políticas de formação continuada que fortaleçam o papel da escola na promoção de justiça linguística.

A convivência na turma 9º Reg 2 revelou um ambiente em que o preconceito linguístico se manifestava de maneira mais velada, porém ainda perceptível nas práticas escolares. Notou-se, em diversas situações, uma resistência por parte dos alunos ao uso da norma culta, sobretudo nas atividades de produção textual e interpretação de textos mais complexos. Essa resistência, longe de representar um simples desinteresse, parece estar enraizada em uma série de fatores que atravessam tanto o campo afetivo quanto o sociocultural.

A exigência constante por construções linguísticas formais, sem uma mediação pedagógica sensível às vivências linguísticas dos alunos, criou um cenário de insegurança e desconforto. Muitos demonstravam hesitação ao tentar estruturar frases mais elaboradas, optando por construções mais simples e próximas da oralidade cotidiana. Este comportamento pode ser lido, conforme aponta Labov (2008), como reflexo do afastamento entre a variedade linguística escolar e as formas legítimas de expressão dos estudantes em seus contextos sociais. A norma culta, nesse sentido, assume um papel de barreira simbólica que, ao invés de incluir, muitas vezes exclui aqueles que não dominam suas regras.

Bagno (1999) também chama atenção para os efeitos desse descompasso, ao afirmar que o ensino tradicional da língua, centrado na norma-padrão, tende a reforçar desigualdades ao desvalorizar as formas linguísticas legítimas das camadas populares. Na prática observada, o que se viu foram alunos que, ao perceberem que sua fala e seu modo de escrever eram sistematicamente corrigidos, passavam a se retrair nas atividades, hesitavam em compartilhar suas ideias e, em alguns casos, evitavam participar das propostas de escrita.

A professora, ainda que experiente, mantinha uma condução pedagógica centrada na correção normativa, sem abrir espaços para discutir a diversidade linguística ou contextualizar os usos da norma culta. Essa condução se evidenciou durante uma aula de produção textual em que os alunos deveriam escrever um relato pessoal. Um dos estudantes escreveu:

"No final de semana, eu fui lá no meu vô e nós pescamos no rio perto de casa."

Ao corrigir o texto, a professora leu em voz alta e comentou:

"A gente não pode escrever assim. Está errado. O certo é: 'No final de semana, fui à casa do meu avô e pescamos em um rio próximo'."

Ela não problematizou o uso afetivo e informal da expressão “meu vô”, nem contextualizou a diferença entre a linguagem oral e a escrita formal. Limitou-se à substituição normativa. O aluno, que até então parecia confiante, ficou em silêncio, abaixou a cabeça e não concluiu o parágrafo. A cena, embora breve, ilustra como a falta de mediação reflexiva pode desmotivar o estudante e reafirmar a ideia de que sua forma de falar não é bem-vinda no ambiente escolar. Isso contribuiu para que os alunos percebessem a linguagem escolar como algo alheio às suas realidades, gerando resistência não apenas ao conteúdo, mas à própria prática pedagógica. Antunes (2003) alerta que essa postura pode afetar diretamente o desenvolvimento linguístico e acadêmico do estudante, pois o impede de fazer pontes entre sua linguagem de origem e os gêneros exigidos na escola.

Traçar os elementos que geram resistência ao uso da norma culta exige compreender que a linguagem não é apenas uma ferramenta técnica, mas um marcador identitário e afetivo. A imposição de um único modelo como legítimo, sem acolhimento das variantes dos alunos, pode gerar sentimentos de inadequação e, com isso, reforçar práticas de exclusão que comprometem o pleno desenvolvimento educacional.

Esse episódio evidencia como o preconceito linguístico contribui para a exclusão de alunos com vocabulário mais informal, tornando o processo de aprendizagem mais desafiador. A dificuldade em se adaptar à norma culta afetou a participação ativa desses alunos nas discussões e na produção escrita. Castilho (2010) defende que a escola precisa levar em consideração as várias formas linguísticas presentes, sem valorizar apenas uma, para que todos os alunos se sintam incluídos no processo de aprendizagem.

Durante uma aula de revisão textual na turma 9º Reg 2, a Professora A projetava na lousa um trecho de um texto jornalístico e pedia aos alunos que identificassem “formas de linguagem impróprias para a escrita escolar”. Um dos alunos, levantou a mão e disse:

“Aqui, ó, ele escreveu ‘a gente vai conseguir resolver’, mas o certo não seria ‘nós conseguiremos resolver’?”.

A professora, com a serenidade de quem já ensinou diversas gerações, respondeu:

“Muito bem observado. Para a norma culta da escrita, é isso mesmo. Mas essa outra forma também é muito comum na fala. Vamos entender que, na fala, a gente tem mais liberdade — mas na escrita, precisamos seguir os padrões.”

A aula seguiu com outros exemplos e participações semelhantes. A postura da professora, embora acolhedora e tecnicamente correta, deixava implícita uma hierarquia entre as formas de

linguagem. Não houve espaço para questionar de forma crítica os motivos pelos quais determinadas estruturas eram consideradas "certas" ou "erradas", nem para debater os contextos sociais em que essas variações ocorrem. A linguagem era ensinada de forma funcional e normativa, mas não reflexiva.

Essa abordagem demonstra o que Bortoni-Ricardo (2004) chama de um “paradigma deficitário” de ensino de língua, no qual a variedade padrão é vista como modelo único de correção e excelência. Embora a professora reconheça que há formas diferentes de falar, a ausência de uma mediação crítica sobre as variações linguísticas reforça a ideia de que há um jeito certo e outros errados de se comunicar, o que perpetua, ainda que sutilmente, o preconceito linguístico.

Além disso, como aponta Bagno (2002), o preconceito não se sustenta apenas na condenação explícita das variedades populares, mas também na ausência de oportunidades de reflexão sobre elas. Quando a escola se limita a apontar o "erro" e substituir por uma forma "mais adequada", sem contextualizar os usos linguísticos, ela silencia a riqueza cultural da linguagem dos alunos.

É importante ressaltar que a Professora A, com sua longa trajetória, demonstra domínio técnico e compromisso com o ensino, mas sua prática evidencia uma lacuna formativa no que se refere à pedagogia da variação linguística. A valorização das diferentes formas de falar, conforme propõe a BNCC (Brasil, 2017), deve ir além do reconhecimento superficial, deve integrar o planejamento pedagógico de maneira estruturante. O documento destaca que o ensino da língua deve respeitar os contextos sociais e culturais dos alunos e promover o diálogo entre as variantes, favorecendo o desenvolvimento da criticidade linguística e da cidadania.

Embora não haja manifestações explícitas de preconceito linguístico na turma 9º Reg 2, a prática pedagógica da Professora A revela uma adesão parcial e ainda tradicional à norma culta. A diversidade linguística é reconhecida, mas não plenamente explorada como tema pedagógico. Com isso, a escola perde a chance de construir com os alunos uma visão mais plural e democrática da língua, capaz de contribuir para a superação de estigmas e desigualdades.

Durante uma roda de leitura em que os alunos da turma 9º Reg 2 discutiam o livro *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, surgiu um comentário que movimentou toda a sala. A aluna Y observou, com um certo desconforto:

“Professora, esse jeito de escrever... com os personagens falando tudo errado... parece que eles são ignorantes.”

A Professora A, com um tom mais diretivo do que acolhedor, respondeu prontamente:

“É a forma como eles falavam na época, num contexto social muito diferente do nosso. Mas, claro, não é assim que se escreve normalmente.”

Foi o suficiente para que outro aluno, Rafael, retrucasse:

“Mas se é o jeito que eles falavam, por que seria errado? Não é só diferente?”

A sala ficou em silêncio por um momento, até que Júlia, uma das alunas com melhor desempenho em redação, opinou:

“Eu acho que a gente pode até entender o jeito deles falarem, mas se fosse uma redação do Enem, ninguém ia aceitar.”

A professora, então, reforçou:

“É exatamente por isso que a gente precisa treinar o uso da norma culta. Porque é essa que conta nas provas, Enem e nos vestibulares.”

Esse episódio evidencia como os próprios alunos internalizam valores sobre o “falar certo” e o “falar errado”, mesmo em um contexto em que a diversidade linguística é tematizada por meio da literatura. Como aponta Irandé Antunes (2003), a escola frequentemente transforma a língua em um instrumento de julgamento social, mesmo quando pretende ser espaço de reflexão.

A fala de aluna Y, revela uma percepção comum: a de que o desvio da norma culta implica falta de instrução, o que, segundo Bagno (1999), é um dos pilares do preconceito linguístico. A associação entre erro e ignorância, muito presente no imaginário escolar, reforça estereótipos linguísticos e sociais profundamente enraizados.

Ao mesmo tempo, o questionamento de Rafael mostra uma abertura crítica, uma fresta por onde se poderia desenvolver um debate mais profundo sobre a legitimidade das variantes linguísticas. No entanto, a resposta da professora, ao reafirmar o valor pragmático da norma culta, sem problematizar as estruturas de poder que a sustentam, limita a formação crítica dos alunos. Bortoni-Ricardo (2005) alerta que, ao negligenciar o diálogo entre as variantes linguísticas, o espaço escolar perde a oportunidade de promover uma educação realmente democrática e inclusiva.

A BNCC (Brasil, 2017) propõe justamente o contrário: que a escola valorize o uso da língua em diferentes contextos, reconhecendo que os estudantes não chegam “vazios”, mas carregam consigo repertórios linguísticos legítimos. Ao ignorar essas formas de saber, a instituição corre o risco de reforçar exclusões e de invisibilizar identidades.

A percepção dos alunos da turma 9º Reg 2 sobre a linguagem é ambivalente: reconhecem a diversidade, mas ainda a subordinam à norma-padrão. A prática docente, apesar de bem-intencionada, contribui para manter essa visão hierarquizada, ao priorizar o desempenho escolar em detrimento da valorização das experiências linguísticas dos alunos. O preconceito linguístico, assim, não se impõe com violência, ele se insinua com sutileza, no próprio modo como a escola ensina a ler o mundo.

Durante uma aula de revisão textual, a Professora A propôs que os alunos reescrevessem suas cartas pessoais com base nos comentários feitos anteriormente. Ao circular entre os grupos, deteve-se ao lado de Aluna X, que havia escrito:

“Oi, tia! A gente tá se organizando pra ir visitá ocêis mês que vem.”

A professora leu em voz alta e, em seguida, comentou:

Aluna X, vamos lembrar que isso aqui é uma carta escrita, não uma conversa no WhatsApp. Precisamos usar o português certo. Essa construção ‘tá se organizando’ e ‘ocêis’ não são adequadas para esse tipo de texto. Você pode tentar assim: ‘Estamos nos organizando para visitá-los no próximo mês’, viu?’

Aluna X sorriu sem graça, apagou parte do que havia escrito e ficou em silêncio pelo restante da atividade. A correção foi feita de forma respeitosa, mas sem abertura para discutir os motivos da escolha linguística da aluna ou sua origem regional. Não houve espaço para considerar se aquela variante tinha valor comunicativo e identitário, apenas a necessidade de ajustá-la ao padrão. A professora não explorou o potencial daquela variação como ponto de partida para uma conversa sobre registros, contextos ou diversidade linguística.

Esse tipo de prática revela uma adesão parcial às diretrizes da BNCC (Brasil, 2017), que reconhece a diversidade linguística como valor educativo, propondo o respeito às variantes como caminho para a equidade. Ao enfatizar a substituição do informal pelo padrão culto sem contextualização crítica, a prática pedagógica observada se aproxima de uma lógica corretiva e prescritiva. Como afirma o próprio documento da BNCC (Brasil, 2017, p. 70):

“A valorização da diversidade linguística deve ser parte do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo os diferentes modos de falar dos alunos como legítimos, promovendo o respeito e a inclusão.”

A Professora A, apesar de experiente e cuidadosa, demonstra uma compreensão limitada dessa proposta. Sua atuação se pauta mais na adequação gramatical do que no desenvolvimento de

uma consciência sociolinguística. Castilho (2010) destaca que é papel do professor transformar o ensino da norma culta em ponte, e não em barreira. Porém, quando essa mediação ignora os significados culturais e sociais das variantes, ela se transforma em um filtro que, sem intenção, se torna excludente.

Bagno (1999) ressalta que, ao se limitar à lógica da correção, o ensino da língua perpetua a ideia de erro atrelado à origem social e cultural do aluno, impedindo que ele se perceba como sujeito legítimo da linguagem. Na prática observada, ainda que não haja um preconceito explícito, a ausência de estratégias que incorporem a variação como tema de análise crítica empobrece o processo de aprendizagem e reduz a BNCC a um conjunto de metas formais.

É preciso reconhecer que a adesão à BNCC não se dá de maneira uniforme ou absoluta. Como observa Bortoni-Ricardo (2004), muitos professores ainda enfrentam dificuldades de formação ou de atualização para desenvolver práticas compatíveis com uma abordagem crítica da linguagem. A Professora A, ao que parece, compreende a importância da norma-padrão para a inserção social dos alunos, mas ainda não incorporou os pressupostos de valorização das demais variantes como parte legítima do processo pedagógico.

Verifica-se que a adesão às diretrizes da BNCC (Brasil, 2017) ocorre de forma parcial e mais voltada ao cumprimento da norma do que à valorização da diversidade linguística. A Professora A reconhece a importância de ensinar o padrão, mas sua prática ainda não reflete plenamente os princípios da equidade e do respeito às variações propostas pelo documento. A pluralidade linguística, embora presente na sala, segue invisibilizada ou, no máximo, corrigida em silêncio.

Na turma 9º Reg 3, composta por alunos oriundos da zona urbana e acompanhada por uma professora com mais de 30 anos de experiência, o ambiente escolar refletia uma resistência velada ao uso das variantes linguísticas populares. Embora o clima em sala fosse disciplinado e organizado, percebeu-se que a formalização da linguagem era um critério central para a valorização dos alunos, especialmente nas atividades escritas.

Durante uma aula de produção textual, os estudantes foram convidados a redigir uma crônica a partir de uma situação cotidiana. Um dos alunos escreveu:

“Ontem, eu fui no mercado com minha mãe, daí nós viu uma promoção de bolacha e comró três pacotes.”

Ao fazer a correção coletiva, a professora interrompeu a leitura com um sorriso contido e comentou em tom didático:

“A gente precisa melhorar a forma de escrever. Em vez de ‘nóis viu’, que tal ‘nós vimos’? E ‘comprô’ seria ‘comprou’, tudo bem?”

A intervenção, embora sem tom agressivo, foi seguida por risos abafados entre alguns colegas, o que levou o aluno a se encolher na cadeira, visivelmente constrangido. Não houve, no entanto, qualquer tentativa da professora de contextualizar a fala do aluno como pertencente a uma variante legítima do português falado.

Esse episódio ilustra como o preconceito linguístico pode se manifestar de forma silenciosa, mas impactante. Como destaca Bagno (1999), a insistente valorização da norma culta como única forma válida de expressão escolar acaba por marginalizar alunos cujas variantes não coincidem com o padrão exigido. A falta de valorização explícita das formas de falar dos alunos, como neste caso, cria um ambiente no qual o erro não é visto como ponto de partida para o aprendizado, mas como falha a ser corrigida imediatamente.

A postura da professora, ao priorizar a correção normativa sem dialogar sobre os contextos de uso da linguagem, reforçou a hierarquia entre as variantes linguísticas. Labov (2008) argumenta que tais atitudes não são neutras: elas refletem e reproduzem desigualdades sociais presentes nas estruturas escolares. Além disso, ao não explorar com os alunos as razões culturais e sociais por trás de suas escolhas linguísticas, perde-se a oportunidade de formar sujeitos críticos e conscientes de sua própria identidade verbal.

O impacto dessas práticas foi perceptível: alunos que demonstravam maior domínio da norma culta participavam com mais confiança das atividades orais e escritas, enquanto outros, ao perceberem suas formas de falar como "erradas", passaram a se retrair. Como reforça Castilho (2010), o papel da escola deve ser o de acolher a diversidade linguística presente nas salas de aula, promovendo práticas pedagógicas que respeitem e incluam essas diferenças como parte do processo de aprendizagem.

Essa exclusão simbólica afeta diretamente o desempenho acadêmico e a autoestima dos estudantes. A experiência observada nessa turma mostra que, ao não considerar as múltiplas formas de linguagem como parte legítima da vida escolar, a escola contribui para o distanciamento de alguns alunos das práticas de leitura e escrita. Antunes (2003) destaca que é justamente ao

reconhecer e trabalhar com a variação linguística que o ambiente escolar se torna mais democrático e produtivo, reduzindo barreiras que dificultam a aprendizagem.

Durante uma aula de interpretação textual na turma 9º Reg 3, a Professora A propôs a leitura de um trecho da autora Conceição Evaristo, cujos textos são marcados por uma linguagem carregada de oralidade e expressões típicas da cultura popular. Ao iniciar a leitura coletiva do excerto, um aluno questionou:

“Professora, por que esse texto tem tanta palavra diferente, tipo ‘era umas coisa’ e ‘nóis’? Isso não tá errado?”

A professora respondeu com firmeza: *“Este tipo de linguagem é típico da fala popular, mas aqui na escola a gente trabalha com a forma correta de escrever. Vamos tentar reescrever esse trecho usando o português formal.”*

A abordagem adotada pela professora evidenciou uma prática ainda centrada na norma culta como único critério de correção e valorização linguística, mesmo diante da obra de uma autora que ressalta a riqueza da diversidade linguística brasileira. A ausência de um debate acerca da legitimidade da linguagem empregada por Conceição Evaristo enquanto expressão de resistência, identidade e vivência social limitou a compreensão dos alunos sobre a variação linguística como um fenômeno cultural e histórico. Esse distanciamento impediu que se reconhecesse a grandeza cultural e social presente na escrita da autora, subestimando a contribuição significativa dessa variedade linguística para a construção de um imaginário coletivo e de um discurso mais inclusivo e plural.

Bagno (1999) observa que o preconceito linguístico se manifesta quando a escola transforma a norma culta em único modelo válido, desconsiderando a complexidade da linguagem falada por grande parte dos estudantes. A própria escolha da professora, ao converter o texto da autora em uma prática de reescrita normativa, retirou da produção original sua intencionalidade estética e política, reforçando a ideia de que apenas a variante culta é adequada ao espaço escolar.

Apesar de trabalhar com um material que poderia ser ponto de partida para discussões significativas sobre linguagem, identidade e resistência, a prática pedagógica observada se manteve dentro de uma lógica corretiva, sem promover a valorização ou o reconhecimento das formas de expressão presentes na obra e nos repertórios linguísticos dos alunos. Como aponta Bortoni-Ricardo (2004), é papel do educador desenvolver uma consciência linguística crítica, que permita aos estudantes refletirem sobre as diferentes formas de falar e seus contextos sociais.

A atividade, que poderia ser um momento potente de desconstrução de preconceitos e valorização das vozes marginalizadas, acabou reforçando a centralidade da norma-padrão, silenciando a pluralidade linguística e as histórias que a acompanham. A BNCC (Brasil, 2017) recomenda, no entanto, que o ensino de Língua Portuguesa promova o respeito à diversidade de práticas linguísticas, reconhecendo a linguagem como instrumento de construção da identidade e da cidadania.

Durante uma aula na turma 9º Reg 3, a Professora A propôs um debate sobre desigualdade social a partir da leitura de trechos do livro *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus. Antes da leitura, ela contextualizou a história da autora: uma mulher negra, moradora da favela do Canindé, em São Paulo, que, mesmo com escolarização limitada, registrou em diários a dura realidade da fome, do racismo e da exclusão. Os alunos se mostraram admirados com sua trajetória. Um deles comentou: *“Ela escreveu tudo isso sozinha? Sem ter feito faculdade?”*.

Após a leitura de trechos escolhidos, o foco inicial do debate foi o conteúdo. Os alunos se sensibilizaram com a maneira crua como a autora narrava a busca por comida, a dor da invisibilidade social e a força em cuidar dos filhos em meio à miséria. A professora conduziu o diálogo valorizando o impacto da obra, destacando que Carolina foi traduzida em diversos países e é hoje considerada uma das mais importantes escritoras negras da literatura brasileira.

“E quanto à linguagem usada por ela, o que vocês acharam?”.

Alguns alunos hesitaram, até que um disse: *“Tem umas partes que parecem erradas... tipo, não é o jeito que a gente aprende a escrever.”*

Outro completou:

“Mas combina com o que ela viveu, parece mais real.” A professora então retomou: *“Vocês acham que a força da escrita dela está na gramática perfeita ou na verdade que ela transmite?”*

Essa mudança de perspectiva instigou um debate mais profundo. Os alunos começaram a perceber que a escrita de Carolina, ainda que distante da norma culta, era intensa, legítima e carregada de significado. Um estudante disse:

“Ela escreve como sente, não como manda a gramática.”

Essa fala revelou um olhar mais sensível dos alunos para além da forma, valorizando o conteúdo e a experiência como marcas de autoria.

Essa atividade evidenciou uma percepção ambivalente dos alunos: ao mesmo tempo em que reconheciam a força da obra, ainda associavam a escrita informal a uma “falta”, reflexo de uma cultura escolar que supervaloriza a norma culta como único modelo de correção. Como afirma Bagno (1999), o preconceito linguístico está arraigado justamente nesse hábito de confundir competência com conformidade gramatical. A escola, ao não problematizar essa lógica, contribui para reforçar a hierarquização das formas de fala.

A escolha da obra de Carolina Maria de Jesus, no entanto, criou uma fissura nesse olhar. Sua escrita foi compreendida não como “erro”, mas como testemunho, como narrativa potente que rompeu barreiras e revelou um Brasil que muitos preferem ignorar. Bortoni-Ricardo (2004) lembra que a valorização das práticas linguísticas dos alunos e de autores como Carolina deve estar no centro das práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

Nesse sentido, a atividade proposta pela Professora A cumpriu um papel relevante ao permitir que os alunos identificassem o preconceito linguístico presente em seus próprios julgamentos e refletissem sobre como a linguagem é um instrumento de poder, mas também de resistência. Como orienta a BNCC (Brasil, 2017), é papel da escola reconhecer as diferentes formas de expressão como válidas, favorecendo uma formação crítica, cidadã e inclusiva.

Em uma aula de leitura literária com a turma 9º Reg 3, a Professora A selecionou um trecho da obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, que narra o cotidiano de meninos em situação de rua, marcados por exclusão social, abandono e preconceito. O trecho escolhido retratava uma conversa entre os personagens Pedro Bala e Professor, na qual, apesar de sua realidade dura, emergem afetos, sonhos e formas próprias de linguagem. Ao ler em voz alta a passagem, a professora chamou atenção para como Jorge Amado respeitava a fala dos personagens, mantendo em suas falas expressões populares e marcas da oralidade.

A obra despertou forte engajamento entre os alunos, muitos dos quais se identificaram com o sentimento de marginalização vivido pelos personagens. Um aluno comentou:

“Eles são tratados como lixo só por serem pobres e falarem diferente.”

Outro disse:

“Se a gente fala igual, vão achar que a gente também é igual.”

A professora então retomou a questão:

“Vocês acham que a forma como alguém fala define quem ele é?”

O debate revelou que muitos alunos internalizavam a ideia de que falar de forma informal era sinônimo de ignorância ou falta de inteligência, uma visão que afeta diretamente sua autoestima e sua disposição em participar de atividades mais exigentes em termos formais. A professora, com sensibilidade, destacou que Jorge Amado fazia justamente o oposto: mostrava que aqueles meninos tinham valores, sabedoria e humanidade, mesmo sem seguir o padrão culto da linguagem.

Essa aula evidenciou como o preconceito linguístico pode atuar de forma silenciosa no cotidiano escolar. Alunos que se reconhecem em variantes não prestigiadas da língua tendem a se calar, a evitar se expor, temendo o julgamento pela forma como falam ou escrevem. Isso interfere diretamente no desempenho acadêmico e na construção da identidade escolar. Como aponta Antunes (2003), a imposição de um único modelo linguístico como válido limita a expressão dos alunos e enfraquece sua confiança, minando seu potencial de aprendizagem.

A Professora A demonstrou consciência dessa realidade, ao incluir, em sua prática literária, obras que valorizam vozes marginalizadas e aproximam a linguagem literária da linguagem cotidiana dos estudantes. Ainda que sua abordagem não tenha sido explicitamente sociolinguística, a escolha de *Capitães da Areia* como ponto de partida para discussões sobre linguagem, exclusão e identidade revelou uma preocupação pedagógica importante com os efeitos do preconceito sobre os sujeitos da aprendizagem.

No decorrer de uma aula de literatura, a Professora A propôs à turma 9º Reg 3 a leitura e análise de um trecho da obra *Grande Sertão: Veredas*, de João Guimarães Rosa. A passagem escolhida trazia descrições do sertão mineiro, cheias de neologismos, inversões sintáticas e regionalismos característicos da fala interiorana do Brasil. Os alunos, ao primeiro contato, reagiram com estranhamento:

“Esse português tá todo errado!”,

disse um deles. Outro completou:

“É difícil de entender, parece que ele inventou tudo!”

A professora, então, explicou que Guimarães Rosa não escrevia errado, mas sim fazia da linguagem um laboratório criativo, reinventando palavras e explorando as formas de fala populares como recurso artístico. Em seguida, conduziu uma roda de conversa:

“Por que será que ele escolheu escrever desse jeito, e não com um português certinho e gramatical?”

Os alunos passaram a discutir o papel da linguagem na literatura e a refletir sobre a relação entre forma de falar, identidade cultural e pertencimento.

Esse momento evidenciou um importante avanço em relação à adesão às diretrizes da BNCC (Brasil, 2017), que recomenda que o ensino da língua valorize as diferentes formas de expressão linguística presentes nas práticas sociais dos alunos. A Base propõe que o componente curricular de Língua Portuguesa desenvolva nos estudantes a capacidade de reconhecer a pluralidade linguística como um valor e não como um desvio da norma.

Embora a Professora A costume seguir uma abordagem tradicional, centrada na norma culta, nessa atividade ela deu espaço para explorar e valorizar outras formas linguísticas, mesmo que indiretamente. Como aponta Bortoni-Ricardo (2004), o reconhecimento da variação linguística nas práticas pedagógicas é um passo fundamental para a construção de uma educação linguística plural, que respeite a heterogeneidade cultural e linguística do país.

A escolha de Guimarães Rosa como autor a ser trabalhado em sala foi excelente. Sua linguagem híbrida, profundamente ancorada na oralidade popular e nas construções não canônicas, funciona como uma vitrine da riqueza da língua portuguesa em sua diversidade. A professora aproveitou esse repertório para estimular os alunos a refletirem sobre os preconceitos linguísticos, ainda que sem nomeá-los diretamente.

Essa prática está em consonância com o que propõe Bagno (2007a), ao afirmar que o ensino de Língua Portuguesa precisa superar a dicotomia entre o “certo” e o “errado” e abrir espaço para uma abordagem mais crítica e inclusiva. Guimarães Rosa, ao transformar a fala do povo em arte literária, desestabiliza as hierarquias linguísticas e revela que toda forma de expressão tem valor estético, comunicativo e cultural.

A aula, embora pontual, revela uma adesão parcial às diretrizes da BNCC no que se refere à valorização da diversidade linguística. A professora não problematizou abertamente o preconceito linguístico, mas criou um ambiente de respeito e apreciação da diferença, ampliando o repertório dos alunos e contribuindo para a construção de uma visão mais plural da linguagem. Como destaca a BNCC (Brasil, 2017), é papel da escola garantir que os estudantes reconheçam a língua como uma construção social dinâmica, marcada por diferentes formas legítimas de uso.

Os resultados observados na presente pesquisa indicam que o preconceito linguístico acontece de formas variadas, mas persistentes, em todos os contextos; os alunos, na sua grande maioria, têm dificuldade em se adaptar às exigências da norma culta. Essa dificuldade não deve ser

entendida como falha individual dos estudantes, mas como um reflexo das estruturas educacionais que historicamente negligenciam a valorização das variantes linguísticas populares. A resistência dos alunos com vocabulário mais informal à norma culta pode ser explicada por uma série de fatores socioeconômicos e culturais.

Bagno (1999) explica que as variações linguísticas são, na verdade, expressões legítimas de grupos sociais, e a exclusão dessas formas de falar reflete uma desigualdade de acesso à educação e recursos. Bagno observa que a norma culta não é um símbolo de competência geral, mas sim uma construção social e política que marginaliza as formas de falar informais. Isso se reflete diretamente na resistência observada nos alunos que têm um vocabulário mais informal, visto que o confronto com a norma culta, muitas vezes considerada superior, pode gerar sentimentos de desconforto e inferioridade.

Os alunos que trazem consigo uma forma de falar mais informal ou regionalmente marcada podem se sentir alienados ou desconfortáveis ao serem confrontados com o modelo de linguagem dominante na escola, que favorece a norma culta como única forma de comunicação "correta". Labov (2008), com sua teoria da variação linguística, afirma que as pessoas falam de acordo com seu contexto social, e a resistência observada é uma reação natural à imposição de um modelo linguístico que não reflete a realidade cotidiana dos alunos. Essa pressão para se conformar à norma culta, sem um reconhecimento das variações naturais da língua, gera não apenas resistência, mas também uma desvalorização das formas de expressão que os alunos trazem de casa.

Outro fator que pode ter influenciado esses resultados é a falta de formação dos professores em relação à diversidade linguística. A análise das práticas pedagógicas observadas revela que as professoras, ainda que se empenhem em orientar os alunos e busquem desenvolver um bom trabalho, enfrentam desafios para integrar efetivamente a diversidade linguística em sala de aula. Nota-se a ausência de espaços consistentes de reflexão sobre a variação linguística, o que dificulta o rompimento com práticas que reforçam o preconceito. Conforme destaca Antunes (2003), é fundamental que os docentes estejam em constante processo de formação, revendo suas estratégias e ampliando sua compreensão sobre a língua como prática social viva e dinâmica.

O preconceito linguístico se mostra não apenas como uma barreira à aprendizagem, mas também como um elemento que fragiliza a autoestima dos alunos e compromete sua participação em práticas escolares mais formais. A insegurança, o silêncio e a resistência evidenciados nas aulas

e mencionados nos recortes anteriores, são muitas vezes, respostas a um ambiente em que sua linguagem de origem não é reconhecida como legítima.

Essa dinâmica do preconceito linguístico se torna ainda mais complexa quando se considera o contexto socioeconômico das escolas públicas. Os alunos, provenientes de comunidades marcadas por desigualdades, trazem para a sala de aula variantes linguísticas informais ou regionais, que, sem o devido reconhecimento e valorização, acabam sendo desqualificadas no ambiente escolar. Isso agrava as dificuldades enfrentadas, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa, onde a norma-padrão é exigida em detrimento das variações linguísticas dos alunos. Consequentemente, esses estudantes acabam sendo prejudicados no sistema avaliativo educacional, uma vez que suas formas legítimas de expressão não são aceitas, comprometendo seu desempenho e sua inclusão plena no processo de aprendizagem.

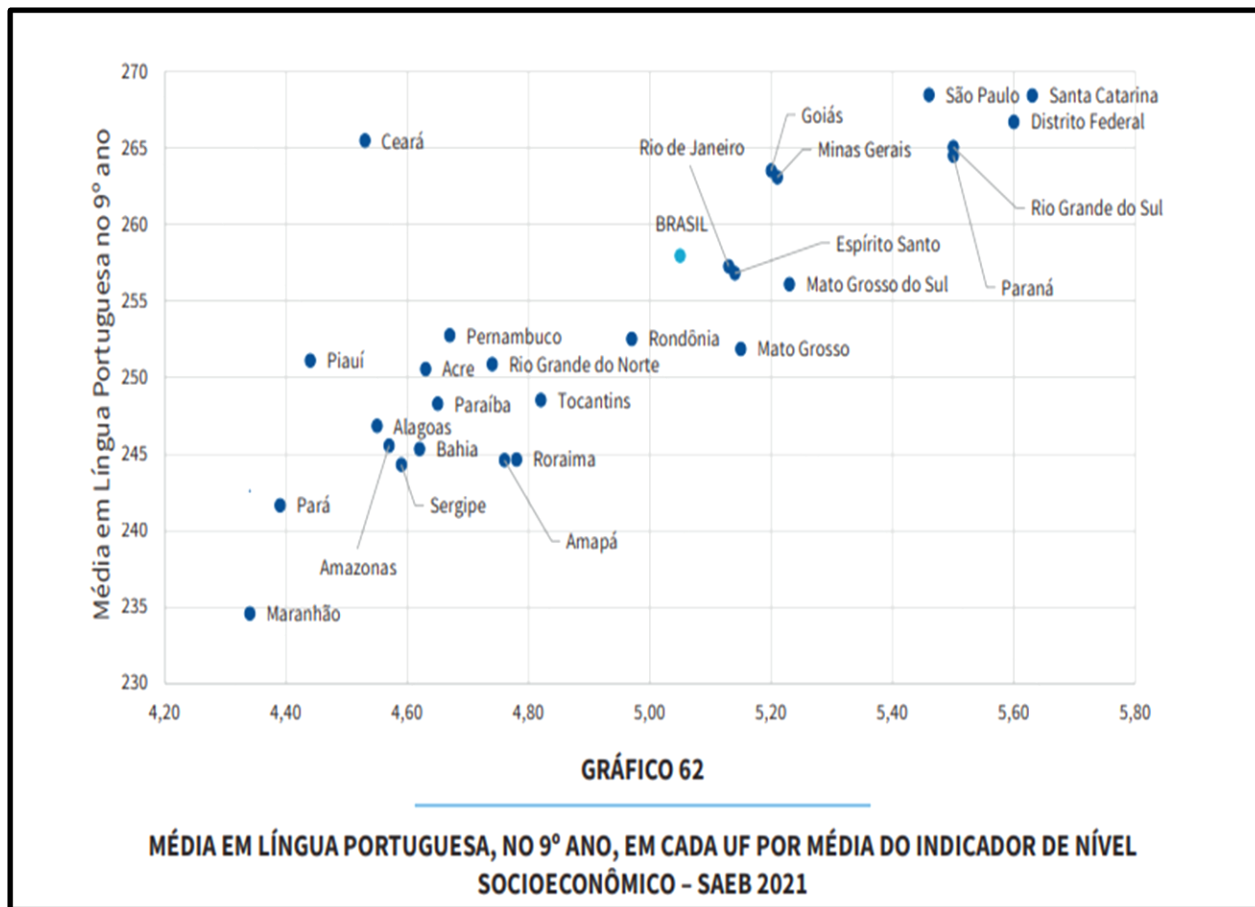
A situação econômica brasileira deixa evidente que a maioria da população brasileira vive em situação de pobreza, com pouco poder de compra. Segundo o IBGE⁴ (2019), em novembro de 2019 (antes da pandemia) havia 13,5 milhões de brasileiros abaixo da linha da pobreza. Desse modo, é fácil compreender que as escolas públicas brasileiras são voltadas para atender à população pobre, já que a população brasileira possui uma significativa parcela abaixo da linha da pobreza.

Abaixo, apresento um Gráfico 62 (Brasil, 2012, p. 135) que ilustra a relação entre o Índice de Nível Socioeconômico (INSE) das Unidades da Federação (UFs) e a proficiência em Língua Portuguesa no 9º ano do ensino fundamental, com base nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB⁵ 2021. Esse gráfico reflete como o desempenho escolar em Língua Portuguesa se alinha com as condições socioeconômicas das diferentes regiões do Brasil.

⁴ IBGE. **Extrema pobreza atinge 13,5 milhões de pessoas e chega ao maior nível em 7 anos**. Agência IBGE de Notícias, 06 nov. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-denoticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos>. Acesso em: 03 jul. 2025.

⁵ INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/saeb>. Acesso em: 03 jul. 2025.

Gráfico 1. Média em língua portuguesa, no 9º ano, em cada UF por média do indicador de nível socioeconômico



Fonte: SAEB (2021).

O gráfico 62 mostra que as UF's com INSE mais alto geralmente apresentam maiores médias de proficiência em Língua Portuguesa, evidenciando uma relação entre o nível socioeconômico das regiões e o desempenho acadêmico dos alunos. Já as UF's com INSE mais baixo, predominantemente das regiões Norte e Nordeste, tendem a apresentar resultados inferiores em comparação à média nacional. A exceção é o Ceará, que, apesar de apresentar um INSE abaixo da média nacional, consegue superar a média nacional em proficiência de Língua Portuguesa. Isso evidencia que, mesmo com desigualdades socioeconômicas, algumas estratégias educacionais podem contribuir para o sucesso acadêmico, mesmo em contextos de maior vulnerabilidade social.

Considerando esse gráfico, os resultados indicam que as desigualdades socioeconômicas desempenham um papel crucial no desempenho acadêmico dos alunos, refletindo diretamente as condições de vida de grande parte da população brasileira. De acordo com os dados do IBGE, em

2019, 13,5 milhões de brasileiros viviam abaixo da linha da pobreza, o que revela que as escolas públicas atendem principalmente a estudantes de classes sociais mais baixas, cujas variantes linguísticas regionais ou informais podem ser vistas como menos valorizadas no ambiente escolar. Isso é corroborado pelos dados do SAEB 2021, que evidenciam que regiões com maior índice de pobreza apresentam menores níveis de proficiência em Língua Portuguesa, disciplina que avalia, principalmente, o domínio da norma-padrão. No entanto, o caso do Ceará, que apresenta um INSE abaixo da média nacional, mas supera a média em proficiência, sugere que políticas educacionais mais inclusivas e adaptadas às realidades locais podem ser determinantes no sucesso acadêmico, apesar das adversidades socioeconômicas. Isso reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade linguística dos alunos, uma vez que a superação de barreiras linguísticas pode ser um fator crucial para a melhoria do desempenho educacional e a inclusão social.

Torna-se evidente que o enfrentamento ao preconceito linguístico no espaço escolar demanda não apenas ajustes pontuais, mas um compromisso contínuo com a formação crítica dos profissionais da educação. A BNCC (Brasil, 2017) orienta para o trabalho com a língua em sua função social, e isso implica reconhecer, acolher e valorizar a multiplicidade de vozes presentes na escola. Promover práticas pedagógicas que respeitem a diversidade linguística não é um favor, mas uma exigência ética e política para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

5.6. ENTRE VOZES E PERSPECTIVAS: a triangulação dos dados sobre o preconceito linguístico

Nesta seção, são analisados e discutidos os resultados da pesquisa sobre o preconceito linguístico nas escolas, com base nos dados triangulados provenientes dos questionários, entrevistas com docentes e observações em sala de aula. A triangulação metodológica permitiu uma análise abrangente e robusta, que não só validou as conclusões obtidas, mas também proporcionou uma visão integrada sobre as práticas pedagógicas e as percepções de alunos e professores em relação ao fenômeno do preconceito linguístico. A intenção principal aqui é interpretar os dados à luz das teorias linguísticas, destacando os desafios que ainda persistem na educação, especialmente no que diz respeito ao respeito à diversidade linguística e à valorização das variantes não padrão no ambiente escolar.

A triangulação de dados, conforme defendido por Minayo, Assis e Souza (2006), visa garantir a riqueza e a profundidade da análise ao combinar diferentes fontes e métodos de coleta de dados. Ao integrar dados quantitativos e qualitativos, a triangulação permite que os achados de cada método se complementem, proporcionando uma compreensão mais completa e detalhada do fenômeno. Essa abordagem não apenas fortalece a validade dos resultados, mas também permite que as limitações de um método sejam compensadas pelos pontos fortes de outro, proporcionando uma visão mais precisa e robusta do fenômeno investigado.

Esta abordagem é particularmente relevante ao adotar a triangulação nos tipos divergente, convergente e complementar. A triangulação divergente possibilita a identificação de diferentes perspectivas sobre o preconceito linguístico, ao destacar os aspectos contraditórios encontrados nas fontes de dados. A triangulação convergente, por sua vez, permite validar as conclusões ao encontrar consistência entre os dados quantitativos e qualitativos. Por fim, a triangulação complementar contribui para uma visão mais abrangente ao adicionar camadas de compreensão que seriam perdidas se um único método fosse utilizado.

Essa estratégia não apenas fortalece a validade dos resultados, mas também permite que as limitações de um método sejam compensadas pelos pontos fortes de outro, proporcionando uma visão mais precisa e robusta do fenômeno investigado.

5.6.1. Convergências nos Dados

Um dos principais achados da pesquisa é a presença do preconceito linguístico nas escolas, identificado por todos os instrumentos utilizados. Na questão 5 do questionário, 91,9% dos alunos afirmaram já ter presenciado situações de preconceito linguístico, o que revela a ampla disseminação desse fenômeno no ambiente escolar. Esse dado é corroborado pelas observações em sala de aula. Durante uma atividade de reescrita de texto, um aluno da turma 9º Reg 3 demonstrou insegurança ao ser instruído a "corrigir" sua frase, dizendo:

“Mas não tá certo? [...] É que eu não sei como escreve isso, não...”

A professora, sem acolher a dificuldade demonstrada, apenas respondeu:

“Ué, é só escrever certo, como a gente ensina aqui.”

Esse episódio reflete como o preconceito linguístico é internalizado pelos alunos e como a abordagem pedagógica, muitas vezes, não está preparada para lidar com essas dificuldades de forma inclusiva.

A Professora A, em sua entrevista, compartilhou sua percepção sobre o preconceito linguístico:

“Pelas formas de falar ou escrever, pela variedade linguística quando recebemos alunos de outros estados do nosso país. E como professora, tenho a obrigação de corrigir pela norma-padrão, mas não descuidando de orientá-los sobre o respeito à diversidade linguística e cultural.” (Entrevista com a Professora A, 2024).

Essa fala reforça a ideia de que, embora a diversidade linguística seja reconhecida, a norma-padrão ainda é vista como a referência principal no ambiente escolar. Esse paradoxo cria um cenário onde a diversidade é reconhecida, mas, ao mesmo tempo, marginalizada, pois a correção continua sendo centrada em uma única forma de linguagem, excluindo outras variantes.

A triangulação dos dados, a qual envolveu questionários, observações em sala de aula e entrevistas, confirma que o preconceito linguístico é um fenômeno presente e recorrente nessa escola. Esse fenômeno se reflete tanto nas atitudes dos alunos quanto nas práticas pedagógicas. Embora os alunos reconheçam a existência do preconceito linguístico, as abordagens pedagógicas ainda são insuficientes para desconstruir esse fenômeno de maneira profunda e sistêmica. Bagno (1999) enfatiza que é necessário adotar uma abordagem mais inclusiva, que não apenas reconheça as variações linguísticas, mas também as integre de forma contínua ao processo educacional, promovendo um ambiente mais inclusivo e respeitador da diversidade linguística.

Outro ponto de convergência é a valorização da norma culta nas práticas pedagógicas, identificada nas entrevistas com os professores e confirmada pelos alunos. A Professora A, por exemplo, afirmou em sua entrevista que os alunos são frequentemente corrigidos pela norma culta, o que evidencia a dificuldade de respeitar as variantes regionais em sala de aula. Ela comentou:

“Pelas formas de falar ou escrever, pela variedade linguística quando recebemos alunos de outros estados do nosso país. E como professora tenho a obrigação de corrigir pela norma-padrão, mas não descuidando de orientá-los sobre o respeito à diversidade linguística e cultural”. (Entrevista com a Professora A, 2024).

Esse relato confirma que, embora haja um reconhecimento da diversidade linguística, a norma culta ainda é vista como essencial e é frequentemente imposta como modelo de correção, o que muitas vezes gera um distanciamento entre as variantes regionais dos alunos e o padrão linguístico valorizado pela escola.

As observações em sala de aula corroboram essa visão. Em uma atividade de reescrita de texto com a turma 9º Reg 3, um aluno hesitou ao ser orientado a "corrigir" sua frase, dizendo:

“Mais não tá certo? [...] É que eu não sei como escrevi issos, não...”. A professora, sem acolher a dúvida do aluno, respondeu apenas: “Ué, é só escrever certo, como a gente ensina aqui.”

Esse episódio ilustra como a norma culta é imposta sem uma mediação que considere as variantes dos alunos, deixando-os sem compreender totalmente o que estava sendo corrigido. A reação do aluno ao não entender exatamente o que estava "errado" destaca a desconexão entre a variante que ele usa e o que é esperado no ambiente escolar.

A questão 6 do questionário revelou que 50% dos alunos relataram que mudam sua forma de falar para se adaptar ao "padrão" linguístico, sugerindo uma percepção mais forte da pressão para se conformar ao padrão estabelecido pela escola. No Brasil, as diversidades linguísticas socialmente “condicionadas” não são tratadas com seriedade, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 14), e a escola, ao priorizar a imposição de um ensino sistemático da língua, desconsidera qualquer desvio como algo a ser banido.

Desse modo, reforça-se a ideia de que apenas a norma culta da língua é legítima. Isso não só marginaliza as variantes linguísticas dos alunos, mas também contribui para a perpetuação de uma visão de língua como algo estático, desconsiderando as realidades e identidades linguísticas diversas que coexistem no ambiente escolar. A pressão para conformar-se a esse padrão acaba por silenciar as variações naturais da linguagem, essencialmente ignorando sua riqueza e complexidade.

Essas atitudes também são confirmadas pelos dados do questionário, que indicam que muitos alunos se sentem compelidos a se adaptar ao uso da norma culta em situações formais, o que é refletido em seus comportamentos em sala de aula. Portanto, ao integrar as respostas quantitativas dos questionários com as observações qualitativas dos comportamentos em sala de aula e as entrevistas com as docentes, a triangulação dos dados revela, de forma clara, que a pressão para a adaptação ao "padrão" linguístico da escola é um fenômeno socialmente imposto e

amplificado pela própria estrutura educacional, refletindo a dissonância entre as práticas linguísticas informais dos alunos e as normas exigidas pela instituição.

O impacto do preconceito linguístico na autoestima dos alunos e em seu desempenho acadêmico é uma constante nos três instrumentos de pesquisa. Aproximadamente 85,1% dos alunos relataram que o preconceito linguístico afeta sua autoestima, o que se reflete diretamente no desempenho acadêmico.

As entrevistas com as professoras também confirmam esse impacto. A Professora A, por exemplo, relatou que os alunos com variantes linguísticas regionais ou informais frequentemente são alvo de piadas e zombarias. Ela afirma:

“...os alunos com variantes linguísticas regionais ou informais são alvo de piadas e zombarias, o que reforça um sentimento de inferioridade e desvalorização.” (Entrevista com a Professora A, 2024).

Essa fala evidencia como o preconceito linguístico impacta diretamente a autoestima dos estudantes. A ridicularização das formas de fala não-normativas gera um sentimento de inferioridade e desvalorização, o que pode prejudicar psicologicamente os alunos, afetando sua confiança e, conseqüentemente, seu desempenho nas atividades escolares.

Por causa dessa incapacidade da norma-padrão de conter a variação e impedir a mudança é que, com o passar do tempo, vai se abrindo uma distância muito grande entre os usos linguísticos reais e as formas normalizadas, padronizadas, eleitas como modelares. No caso brasileiro, essa distância pode parecer um verdadeiro abismo, porque a nossa tradição gramatical se inspira em grande parte em determinados usos (literários, antigos, lisboetas) do Português de Portugal e despreza ou condena as variantes mais frequentemente empregadas pelos brasileiros, incluídos aí os falantes com alto grau de escolarização e membros das classes privilegiadas. Surge então o estranho sentimento que a maioria dos brasileiros de que “brasileiro fala mal o português” ou de que “português é muito difícil” (Bago, 2007a, p. 94).

Esse impacto psicológico, evidenciado pelas observações em sala de aula, é também refletido nas atitudes dos alunos em relação à participação nas atividades escolares. A Professora A mencionou que, por medo da zombaria, muitos alunos evitam atividades que envolvem fala ou expressão oral:

“Os alunos, por medo da zombaria, evitam participar das atividades que envolvem fala ou expressão oral.”

Esse medo da ridicularização cria uma barreira psicológica que leva ao isolamento dos alunos, afetando diretamente seu desempenho. A evitação de atividades orais, como leituras e

apresentações, está ligada à insegurança criada pelo preconceito linguístico, o que prejudica a autoconfiança dos alunos, e, como resultado, seu sucesso nas avaliações que exigem habilidades comunicativas. Bechara (2007) explica que a insegurança gerada pelo preconceito linguístico pode afetar diretamente o desempenho dos alunos em avaliações orais e escritas, já que esses alunos evitam se expor por medo de ridicularização.

Este cenário também é corroborado por Labov (2008), que afirma que a estigmatização das formas de fala que não se alinham à norma culta leva à diminuição da autoestima dos alunos e de sua confiança nas habilidades linguísticas. Bortoni-Ricardo (2005) acrescenta que a discriminação linguística está diretamente ligada à marginalização das variantes não padrão, o que gera insegurança nos alunos, dificultando sua integração e participação nas atividades escolares. Ao integrar os dados quantitativos do questionário com as análises qualitativas das entrevistas e observações em sala de aula, a triangulação dos dados válida a ideia de que o preconceito linguístico não apenas afeta a autoestima dos alunos, mas também prejudica seu desempenho acadêmico. A combinação desses métodos revela uma compreensão mais abrangente do impacto psicológico e educacional do preconceito linguístico, demonstrando como ele cria barreiras que dificultam o pleno desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

A conscientização e sensibilização sobre a diversidade linguística também foram temas recorrentes. Embora muitos alunos e professores reconheçam a importância do tema, 54,1% dos alunos afirmam nunca ter participado de discussões sobre diversidade linguística e preconceito linguístico.

Esse dado, encontrado na questão 7 do questionário, revela que, apesar da percepção do problema, há uma lacuna significativa no que diz respeito à promoção de debates sobre a questão dentro da escola.

A Professora B, em sua entrevista, mencionou a necessidade de um tratamento mais sistemático e constante sobre a diversidade linguística dentro do currículo escolar. Ela afirmou:

“A conscientização sobre a diversidade linguística precisa ser mais do que um tópico isolado nas aulas de Língua Portuguesa. Ela deve ser abordada de forma contínua e interligada a todas as disciplinas, refletindo a pluralidade cultural e linguística da sociedade”.

Essa fala reflete a visão da professora de que a escola deve ser um espaço inclusivo que valorize a pluralidade linguística e forneça ferramentas para que os alunos se sintam respeitados e reconheçam a importância das variações linguísticas. Bortoni-Ricardo (2022) destaca que a

abordagem crítica sobre as variações linguísticas não deve ser pontual, mas parte integrante do currículo, sendo essencial para quebrar barreiras de preconceito e promover um ambiente de respeito.

As observações em sala de aula também evidenciam essa necessidade de uma maior conscientização. Durante uma aula em que a professora pediu aos alunos que reescrevessem uma narrativa, um aluno expressou dúvida sobre a correção de sua forma de falar e escreveu:

"Mas não tá certo? [...] Eu não sei como escrever isso, não..."

A professora, sem oferecer uma explicação mais detalhada sobre o uso da norma, apenas disse:

"É só escrever certo, como a gente ensina aqui."

Esse momento de insegurança mostra como a falta de uma abordagem inclusiva sobre as variantes linguísticas pode dificultar o entendimento dos alunos sobre o que é esperado deles. A ausência de discussão sobre as diferenças linguísticas durante a aula contribui para que o aluno se sinta desconectado das práticas da escola e, portanto, menos confiante para se expressar.

Os dados do questionário na questão 12, mostram que 44,1% dos alunos sugerem a inclusão da diversidade linguística no currículo, uma sugestão que está alinhada com as diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que defende a valorização das diferentes variantes linguísticas nas práticas pedagógicas. Essa porcentagem reflete uma crescente conscientização dos alunos sobre a importância de integrar a diversidade linguística de forma mais profunda e sistemática no currículo escolar.

Em seu estudo, Bortoni-Ricardo (2022) também defende que, ao integrar a diversidade linguística no currículo, a escola não apenas promove uma educação mais inclusiva, mas também prepara os alunos para a convivência em uma sociedade plural, onde a língua é um reflexo das diversas identidades sociais e culturais.

Esse cenário sugere que, embora haja uma conscientização crescente sobre a diversidade linguística entre alunos e professores, ainda há um grande caminho a ser percorrido. As discussões sobre o tema precisam ser mais frequentes e aprofundadas, de modo que todos os alunos possam internalizar a importância do respeito à diversidade linguística em todos os aspectos da vida escolar.

A desvalorização das variantes linguísticas regionais é outro ponto de convergência identificado nos dados. A Professora A e os alunos relataram que, muitas vezes, as variantes não

padrão são desvalorizadas, e os alunos que falam essas variantes são ridicularizados. A Professora A afirmou em sua entrevista:

“Quando um aluno fala com um sotaque diferente ou utiliza uma variante informal, os outros estudantes frequentemente fazem piadas ou imitam a forma de falar, o que pode gerar constrangimento para o colega.”

Esse dado, presente nas entrevistas, confirma que a desvalorização das variantes regionais se manifesta claramente nas interações cotidianas entre os alunos. A percepção de que a norma-padrão é a única forma "correta" de falar é reforçada, e as variantes informais ou regionais acabam sendo associadas a uma visão de inferioridade intelectual ou cultural. Este processo de ridicularização reflete um julgamento implícito de que os alunos que falam de maneira não normativa são vistos como menos educados ou menos inteligentes.

As observações em sala de aula também evidenciam como essa desvalorização se concretiza em interações cotidianas. Em uma dessas situações, um aluno do 9º Reg 1 foi alvo de zombarias após utilizar uma variante linguística regional:

"Nós foi na pracinha".

A professora, de forma irônica, respondeu:

"Nossa, que português bonito, hein?"

A turma riu, e o aluno, visivelmente constrangido, abaixou a cabeça. Esse episódio reflete claramente o processo de desvalorização linguística em que os alunos com variantes regionais se tornam alvo de piadas e ironias.

Os dados do questionário revelam que 50,8% dos alunos indicaram que presenciaram discriminação linguística frequentemente (com 28% relatando isso com muita frequência). Esse dado reflete a realidade de que o preconceito linguístico é um desafio constante no ambiente escolar, impactando a convivência entre os alunos e afetando suas relações sociais e acadêmicas. O fato de o preconceito linguístico ser presenciado com frequência indica que as práticas pedagógicas existentes podem não ser suficientes para combater esse problema.

Bagno (1999) argumenta que essa marginalização das variantes linguísticas regionais é um reflexo das desigualdades sociais e culturais presentes na sociedade. Ele afirma que a imposição de uma única forma linguística, como a norma culta, acaba excluindo outras formas legítimas de expressão, perpetuando estigmas sociais. Além disso, Labov (2008) destaca que as variantes informais são associadas a uma posição de inferioridade social e intelectual, e a exclusão dessas

variantes no ambiente escolar prejudica a autoestima dos alunos, afetando diretamente sua participação e desempenho acadêmico.

Em outro momento, a Professora B também observou essa desvalorização das variantes informais e regionais, associando-a a uma percepção de falta de inteligência ou educação. Ela afirmou:

“Os alunos frequentemente associam as formas informais de fala a características como falta de inteligência ou educação, o que reflete uma percepção errônea e discriminatória sobre as capacidades cognitivas dos colegas.”

Esse comentário da Professora B é significativo, pois revela como as variantes informais ou regionais são vistas como inferiores. Essa percepção está diretamente ligada à ideia preconceituosa de que falar corretamente é sinônimo de maior inteligência e educação, enquanto as variantes regionais são vistas como sinal de falta de status social e intelectual, o que afeta profundamente a autoestima dos alunos.

Os dados do questionário também confirmam essa dinâmica, com muitos alunos relatando que, ao utilizarem variantes regionais ou informais, se sentem menosprezados e frequentemente evitam se expressar oralmente. Esse comportamento está ligado à exclusão social percebida no ambiente escolar, como relatado por Bagno (1999), que aponta que a marginalização dessas variantes impede que os alunos se sintam representados, criando um ciclo de exclusão que afeta sua confiança e participação.

Bortoni-Ricardo (2005) enfatiza que, ao valorizar exclusivamente a norma culta, a escola perpetua desigualdades linguísticas e sociais. A falta de representatividade das variantes regionais no currículo e nas práticas pedagógicas reforça a visão de inferioridade dessas formas de falar, o que contribui diretamente para a exclusão dos alunos que falam essas variantes.

Bechara (2007) também argumenta que essa percepção de inferioridade das variantes regionais e informais está profundamente enraizada em estigmas sociais. Ele sugere que, para superar o preconceito linguístico, é necessário um esforço pedagógico contínuo que valorize todas as formas de variação, sem estabelecer uma hierarquia entre elas.

Os dados da questão 08 do questionário revelaram que 35,1 % dos alunos afirmaram que os livros didáticos não apresentam exemplos práticos de diversidade linguística. Essa porcentagem destaca a falta de conexão entre o conteúdo oferecido e a realidade linguística dos estudantes, gerando uma lacuna entre o que é ensinado e a vivência linguística dos alunos.

Essa falta de representatividade reflete uma lacuna significativa nos recursos utilizados nas escolas, que muitas vezes não incorporam as diversas formas de expressão linguística presentes no cotidiano dos alunos. Esse dado está alinhado com as orientações da BNCC (Brasil, 2017), que destaca a importância de integrar de maneira sistemática as diferentes variantes linguísticas nos currículos escolares. No entanto, como o estudo revela, muitos livros didáticos ainda falham em refletir adequadamente essa diversidade.

A Professora A, ao ser questionada sobre a representatividade linguística nos livros didáticos, observou que a maioria dos textos pedagógicos com os quais trabalha ainda se limita a exemplificar a norma culta, sem explorar adequadamente as variantes linguísticas regionais. Ela afirmou:

“Os livros didáticos frequentemente não trazem exemplos das diferentes variantes linguísticas que nossos alunos falam. Isso é uma limitação, pois a diversidade linguística não é refletida no conteúdo que estamos oferecendo.”

Esse comentário evidencia a percepção de que os materiais didáticos, frequentemente centrados na norma-padrão, não conseguem representar a diversidade linguística de forma justa e abrangente. A ausência dessas representações no conteúdo didático contribui para o desconhecimento e a desvalorização das variantes linguísticas dos alunos, que não se veem representados no material pedagógico.

A observação em sala de aula corrobora essa constatação. Durante a leitura de um texto didático, os alunos demonstraram desconforto ao se depararem com exemplos de norma culta, sem que houvesse a inclusão de suas próprias formas de expressão linguística, como as variantes regionais ou informais. A reação dos alunos foi mista, com alguns expressando desinteresse e outros demonstrando um certo afastamento do conteúdo.

Bortoni-Ricardo (2022) também reforça a ideia de que é fundamental revisar os materiais didáticos para que eles reflitam a realidade sociolinguística dos alunos, valorizando todas as formas de expressão linguística. A autora defende que os materiais pedagógicos devem ser inclusivos, de forma que todos os alunos se sintam representados e respeitados em sua identidade linguística. A ausência dessa representatividade nos materiais pedagógicos pode gerar a ideia de que algumas formas de falar são menos valiosas, o que contribui para o preconceito linguístico.

A triangulação dos dados revelou que tanto os resultados do questionário quanto as observações em sala de aula e os relatos dos professores convergem para a mesma conclusão: os

materiais didáticos não refletem a diversidade linguística dos alunos. Isso evidencia a necessidade de revisar os livros didáticos, incorporando as variantes linguísticas regionais e informais, para garantir uma educação mais inclusiva e representativa, combatendo a exclusão linguística e o preconceito nas escolas.

Os dados do questionário da questão 14 também indicam que os alunos têm uma compreensão superficial das variações linguísticas, o que reflete a falta de abordagens pedagógicas profundas sobre o tema. 67,6% dos alunos afirmaram se considerar 'um pouco informados' sobre as variações linguísticas, o que destaca a necessidade de um aprofundamento no ensino da diversidade linguística. Esse dado foi extraído da questão 14 do questionário, indicando que a maioria dos alunos tem uma consciência limitada sobre as variações linguísticas, sugerindo que o tema é abordado, mas de forma rasa e pontual, sem uma exploração mais profunda.

A Professora A, em sua entrevista, comentou sobre a abordagem superficial do tema:

"Eu percebo que, embora falemos sobre as diferentes formas de falar, o tema acaba não sendo tratado com a profundidade necessária. Os alunos sabem o que é, mas não compreendem a importância e o impacto social das variações linguísticas."

Esse comentário aponta para uma abordagem pedagógica limitada, na qual a diversidade linguística é reconhecida, mas não explorada criticamente. Esse fenômeno é igualmente refletido nas observações em sala de aula, onde as discussões sobre as diferenças linguísticas são esparsas e não são aprofundadas de maneira contínua. Em uma aula de produção textual, por exemplo, o tema da variação linguística foi mencionado brevemente, mas não houve espaço para os alunos refletirem sobre as implicações sociais dessas variações. O foco da aula foi principalmente na aplicação da norma culta, sem uma análise crítica das formas informais ou regionais que os alunos utilizam no cotidiano.

As observações em sala de aula também evidenciam esse cenário. Durante a observação na turma 9º Reg 2, um aluno, ao ser chamado para comentar um trecho do texto, disse em voz alta:

"nóis foi vê se tinha alguma coisa lá."

Imediatamente, risos se espalharam pela sala. Alguns colegas repetiram a fala em tom de deboche, como se estivessem zombando da forma como ele se expressou. A professora, com semblante sério, interrompeu:

"Não é 'nóis foi vê', é 'nós fomos ver', tá? Presta mais atenção na hora de falar."

O aluno, visivelmente constrangido, abaixou a cabeça e permaneceu em silêncio pelo restante da atividade. Esse momento ilustra como a compreensão superficial das variações linguísticas pode resultar em um ambiente de exclusão, onde os alunos não se sentem à vontade para se expressar livremente, temendo o julgamento e a ridicularização.

Esses dados sugerem que, embora a maioria dos alunos tenha algum nível de conscientização sobre as variações linguísticas, esse conhecimento ainda é superficial. Eles sabem o que é a diversidade linguística, mas não a compreendem de maneira crítica e contextualizada. Como Labov (2008) argumenta, um conhecimento superficial das variações linguísticas pode ser entendido como um reflexo de práticas educacionais que, embora reconheçam a diversidade, não a abordam de forma profunda e crítica. O autor defende que as variações linguísticas devem ser tratadas como um fenômeno social dinâmico, não apenas como uma questão de "erro" ou "correção".

Bortoni-Ricardo (2022) também aponta que as práticas pedagógicas devem permitir que os alunos não apenas reconheçam, mas entendam as implicações sociais e culturais das variações linguísticas. A autora argumenta que o ensino da língua deve ir além da simples instrução sobre as normas formais, envolvendo os alunos em uma reflexão sobre como e por que certas formas de linguagem são valorizadas socialmente enquanto outras são marginalizadas. Para ela, a conscientização crítica sobre a língua deve ser uma ferramenta para entender as relações de poder e identidade.

A BNCC (Brasil, 2017) também sugere que a escola deve promover uma compreensão mais profunda das variações linguísticas, garantindo que os alunos desenvolvam uma visão mais ampla sobre como a linguagem se relaciona com questões sociais e culturais, e não apenas com a norma culta. A abordagem superficial do tema, como observada nas práticas pedagógicas e confirmada pelos dados do questionário, sugere que as escolas ainda não estão aproveitando todo o potencial do ensino da diversidade linguística como uma ferramenta para promover justiça linguística e equidade no ambiente escolar.

A triangulação dos dados mostra que tanto os resultados do questionário quanto as entrevistas e observações em sala de aula apontam para uma abordagem superficial das variações linguísticas. A maioria dos alunos tem um conhecimento limitado sobre o tema, e as práticas pedagógicas tratam o assunto de forma pontual, sem aprofundamento crítico. Isso destaca a necessidade de uma abordagem mais profunda e contextualizada, que permita aos alunos

compreenderem as implicações sociais e culturais das variações linguísticas, além de simplesmente ensinar a norma culta.

A adesão dos professores às diretrizes da BNCC, especialmente no que se refere à valorização das diferentes variantes linguísticas, também se revelou um ponto de convergência entre os dados da pesquisa. O questionário indicou que 44,1% dos alunos sugerem que a escola inclua a diversidade linguística no currículo, alinhando-se diretamente com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2017), que enfatizam a importância de integrar as diferentes variantes linguísticas no ensino. A BNCC propõe que o currículo seja inclusivo, refletindo as várias formas de linguagem dos alunos, permitindo que todos tenham a oportunidade de compreender e respeitar essas variações. No entanto, o questionário também revela uma desconexão entre a teoria e a prática, já que 54,1% dos alunos afirmaram que nunca participaram de discussões sobre diversidade linguística, evidenciando a dificuldade da escola em implementar efetivamente as diretrizes da BNCC.

A Professora A, durante a entrevista, reconheceu a importância de ensinar a norma culta, mas ainda a considera como um elemento central no processo pedagógico. Ela comentou:

“Pelas formas de falar ou escrever, pela variedade linguística quando recebemos alunos de outros estados do nosso país. E como professora, tenho a obrigação de corrigir pela norma-padrão, mas não descuidando de orientá-los sobre o respeito à diversidade linguística e cultural”.

Esse relato confirma que, embora haja um reconhecimento da diversidade linguística, a norma culta ainda é vista como essencial e é frequentemente imposta como modelo de correção, o que muitas vezes gera um distanciamento entre as variantes regionais dos alunos e o padrão linguístico valorizado pela escola. Em relação à BNCC, que preconiza a integração e o respeito às variantes linguísticas, a prática observada nas entrevistas revela uma adesão parcial e pontual às diretrizes da base curricular.

As observações em sala de aula confirmam essa visão. Em uma atividade de reescrita de texto com a turma 9º Reg 3, um aluno hesitou ao ser orientado a "corrigir" sua frase, dizendo:

“Mais não tá certo? [...] É que eu não sei como escrevi issos, não...”

A professora, sem acolher a dúvida do aluno, respondeu apenas:

“Ué, é só escrever certo, como a gente ensina aqui.”

Esse episódio ilustra como a norma culta é imposta sem uma mediação que considere as variantes dos alunos, deixando-os sem compreender totalmente o que estava sendo corrigido. A

reação do aluno, ao não entender exatamente o que estava "errado", destaca a desconexão entre a variante que ele usa e o que é esperado no ambiente escolar. Esse momento de exclusão linguística evidencia como a norma culta é priorizada em detrimento de uma abordagem mais inclusiva das variantes informais, alinhada com as diretrizes da BNCC, que propõem uma educação mais inclusiva e plural.

Esses dados são confirmados pelas observações feitas nas aulas e pelos dados do questionário, que indicam que 56% dos alunos relataram que se sentem pressionados a adaptar sua fala à norma culta, sugerindo uma percepção mais forte da pressão para se conformar ao padrão estabelecido pela escola. Labov (2008) destaca que a imposição de uma norma linguística dominante pode gerar uma sensação de necessidade de adaptação por parte dos alunos, como observado nas práticas pedagógicas que priorizam a norma culta, sem questionar profundamente a legitimidade das variantes informais.

A triangulação dos dados entre o questionário, a entrevista e as observações em sala de aula revelam uma clara desconexão entre a teoria e a prática no que diz respeito à valorização das variantes linguísticas nas escolas. Embora haja um reconhecimento da importância de integrar a diversidade linguística, como indicado pelos alunos e pelos docentes, a prática pedagógica ainda prioriza a norma culta, sem oferecer uma abordagem inclusiva que considere as variantes informais ou regionais dos alunos. A BNCC propõe uma educação mais plural e inclusiva, mas a implementação dessas diretrizes nas práticas escolares ainda é limitada e pontual. A triangulação confirma que, para que as diretrizes da BNCC sejam efetivamente aplicadas, é necessário repensar a abordagem pedagógica, proporcionando uma educação mais inclusiva que respeite as diversas formas de expressão linguística dos alunos e promova uma verdadeira valorização da diversidade linguística no ambiente escolar.

5.6.2. Divergências nos Dados

A comparação dos resultados obtidos por meio do questionário, das entrevistas com professores e das observações de aulas revelou divergências marcantes entre o discurso, a percepção e a prática. Enquanto o questionário e a entrevista minimizam a responsabilidade docente, a observação revela ações diretas de preconceito. Essas contradições demonstram que a

autoimagem institucional de inclusão linguística nem sempre se concretiza nas interações pedagógicas, evidenciando tensões entre intenção declarada e ação efetiva.

No questionário, pergunta 10, apenas 12,2% dos alunos atribuíram aos professores a origem de práticas de preconceito linguístico, enquanto a maioria apontou a sociedade (52,7%) ou os próprios colegas (35,1).

Nas entrevistas, os docentes negaram exercer discriminação, afirmando corrigir “com cuidado” e respeitar a forma de falar dos alunos.

“... Pelas formas de falar ou escrever, pela variedade linguística quando recebemos alunos de outros estados do nosso país. E como professora tenho a obrigação de corrigir pela norma-padrão, mas não descuidando de orientá-los sobre o respeito à diversidade linguística e cultural”. (Entrevista com a Professora A, 2024).

Contudo, a observação registrou episódios de correções ríspidas e ironias que constrangeram os estudantes, na turma do **9º Reg 2**, durante a atividade de relato oral, um aluno disse:

“nóis foi vê se tinha alguma coisa lá.”

Risos se espalharam pela sala; alguns colegas repetiram em tom de deboche.

A professora interveio:

Não é ‘nóis foi vê’, é ‘nós fomos ver’, tá? Presta mais atenção na hora de falar.”

O aluno abaixou a cabeça e permaneceu em silêncio”.

Segundo Bortoni-Ricardo (2022), o preconceito linguístico pode ocorrer de forma velada, mesmo sem a intenção explícita de discriminar. Esse tipo de manifestação se dá quando a escola adota práticas que reforçam um padrão linguístico dominante e marginalizam outras variedades, o que se encaixa no padrão evidenciado pelas observações.

De acordo com a pergunta 20 do questionário, 35,1% dos alunos afirmaram que a diversidade linguística nunca é abordada e 56,8% disseram que é abordada apenas ocasionalmente.

Já nas entrevistas, os professores afirmaram tratar do tema “regularmente” e “sempre que possível”.

Professora A:

“A língua não é apenas um sistema de comunicação, mas também uma expressão de identidade e pertencimento. Ao reconhecer e valorizar as diversas formas de falar, os alunos se tornam mais empáticos e

respeitosos com as diferenças linguísticas, o que favorece a convivência escolar.” (Entrevista com a Professora A, 2024).

Professora B:

“A escola tem o poder de ser um espaço inclusivo, refletindo a pluralidade cultural e linguística da sociedade. Os alunos devem aprender a respeitar e valorizar as diferentes formas de expressão, tanto dentro quanto fora da sala de aula, e a promoção da diversidade linguística deve ser uma prática contínua e interligada a todas as disciplinas”. (Entrevista com a Professora B, 2024).

A observação revelou que a temática aparece de forma recorrente, mas quase sempre em contexto de correção normativa, sem discussões que promovam a valorização das variedades. A professora da turma 9º Reg 2 corrigiu um aluno que disse *“nóis foi vê se tinha alguma coisa lá.”* Em vez de promover uma reflexão sobre a fala do aluno, a professora corrigiu imediatamente para a forma *“nós fomos ver”*, sem abrir espaço para discutir a legitimidade daquela variação no contexto social do estudante.

Enquanto a entrevista sugere alta frequência e intencionalidade, o questionário mostra percepção baixa dos alunos e a observação indica frequência, mas sem abordagem inclusiva. Para Labov (2008), a presença frequente de variação linguística em sala de aula não garante que haja valorização dessa diversidade. Pelo contrário, quando a abordagem é predominantemente normativa, tende a reforçar estereótipos e hierarquias linguísticas.

O questionário, na pergunta 11, mostrou que 62,2% dos alunos consideram as atitudes da escola neutras, e 33,8% positivas.

Na entrevista, professores relataram incentivar a expressão livre e usar exemplos da fala dos alunos como recurso pedagógico.

Professora A

“Em minhas aulas, eu utilizo exemplos de situações reais de preconceito linguístico para sensibilizar os alunos e estimular discussões que permitam aos estudantes refletirem sobre as diferenças linguísticas sem estigmatizar as variantes consideradas não padrão”. (Entrevista com a Professora A, 2024).

Professora B:

“Eu tento envolver os alunos em atividades que favoreçam a reflexão sobre o preconceito linguístico. Utilizo textos e músicas que celebram as variantes linguísticas regionais, pois acredito

que essas variantes têm valor e devem ser reconhecidas dentro do ambiente escolar”. (Entrevista com a Professora A, 2024).

Entretanto, as observações revelaram correções imediatas de falas populares, frequentemente acompanhadas de risos e constrangimento dos estudantes.

Durante a observação na turma 9º Reg 2, um aluno, ao ser chamado para comentar um trecho do texto, disse em voz alta: *‘nóis foi vê se tinha alguma coisa lá.’* Imediatamente, risos se espalharam pela sala. Alguns colegas repetiram a fala em tom de deboche, como se estivessem zombando da forma como ele se expressou. A professora, com semblante sério, interrompeu: *‘Não é ‘nóis foi vê’, é ‘nós fomos ver’, tá? Presta mais atenção na hora de falar.’* O aluno, visivelmente constrangido, abaixou a cabeça e permaneceu em silêncio pelo restante da atividade.

A entrevista e o questionário descrevem prática inclusiva; em contrapartida, a observação mostra que as ações muitas vezes deslegitimam a fala popular. Conforme Castilho (2014), a permanência da visão tradicional de que a norma culta é a única forma legítima de expressão impede que a escola exerça um papel inclusivo real, mesmo quando o discurso pedagógico sugere acolhimento.

No questionário, questão 16, 79,7% dos alunos afirmaram que o preconceito linguístico pode provocar efeitos psicológicos negativos, e 36,5% consideraram esse impacto significativo.

Nas entrevistas, os docentes minimizaram essa possibilidade, afirmando “nunca ter presenciado” reações emocionais negativas.

Professora A:

"Eu nunca presenciei reações emocionais negativas nos alunos, como retraimento ou desistência. O que observo são dificuldades normais em lidar com a correção, mas nada que os faça se afastar ou desistir das atividades." (Entrevista com a Professora A, 2024).

Professora B:

"Embora eu perceba que alguns alunos se sintam desconfortáveis com as correções, nunca notei um retrocesso ou desistência nas atividades. Pelo contrário, eles geralmente se esforçam mais para melhorar." (Entrevista com a Professora B, 2024).

As observações, contudo, registraram retraimento, desistência de atividades e apagamento de textos após correções. Durante uma atividade de reescrita textual, os alunos deveriam transformar oralmente um pequeno relato em linguagem escrita. Um dos estudantes, depois de algum tempo em silêncio, levantou a mão com um caderno nas mãos e disse: *“Professora, eu botei*

assim ó: ‘A mãe dela mandou ela corrê na padaria’... Mas eu não sei se tá bom’. A professora, ao se aproximar, olhou para a frase com rapidez e comentou: ‘Você tem que escrever certo. Assim não dá pra entender. É ‘mandou-a correr’, não ‘mandou ela corrê’. E o verbo tem que terminar com R, viu?’ O aluno deu um sorriso sem graça, encolheu os ombros e murmurou: ‘Mas lá em casa a gente fala assim mesmo...’ ‘Sim, mas aqui é diferente. Aqui é português mesmo, não esse jeito de falar errado. Apaga isso aí e tenta de novo.’ Matheus apagou lentamente sua frase, e pela expressão concentrada em seu rosto era possível notar a insegurança diante do que poderia ou não escrever. O lápis passou a riscar devagar, depois parou. Ele não terminou o exercício.

Apesar de a entrevista negar efeitos emocionais, o questionário e observação apontam impacto real e frequente. De acordo com Bagno (2003), o preconceito linguístico compromete a autoestima e a confiança dos alunos, afetando diretamente sua participação e desempenho escolar. Esse impacto ocorre mesmo quando as manifestações são sutis e não reconhecidas pelos próprios professores.

As contradições encontradas entre as três fontes demonstram que, enquanto o discurso docente e parte da percepção discente apontam para um ambiente inclusivo, as práticas observadas revelam a manutenção de padrões que deslegitimam formas populares de fala. Essa discrepância indica a necessidade de formação docente voltada para o reconhecimento das variações linguísticas como recurso pedagógico e não como erro a ser corrigido.

.5.6.3. Dados Complementares

A análise das complementaridades entre os dados do questionário, observações em sala de aula e entrevistas revela várias interconexões e temas comuns que reforçam a compreensão do fenômeno do preconceito linguístico nas escolas. Aqui estão algumas das complementaridades que emergem da análise cruzada dos dados:

Analizando a questão 5 em relação à percepção do Preconceito Linguístico, nos questionários, uma grande parte dos alunos (91,9%) afirma já ter presenciado preconceito linguístico, o que indica uma ampla conscientização sobre o problema.

Esse dado é legitimado pelas observações em sala de aula, como no episódio em que um aluno hesita ao ser corrigido por usar uma forma linguística não padrão.

Na turma 9º Reg 3, durante uma atividade de reescrita de texto, um aluno demonstrou insegurança ao ser instruído a “corrigir” o que havia escrito. Ao revisar a frase: *'A gente pegou os negócios e foi embora'*, hesitou e comentou: *“Mais não tá certo? [...] É que eu não sei como escrevi isso, não...”*

A insegurança e o constrangimento do aluno refletem o impacto do preconceito linguístico em sua autoestima e participação.

A triangulação desses dados sugere que, embora haja consciência do problema, a abordagem pedagógica muitas vezes não é sensível o suficiente para lidar com essa questão de forma inclusiva. No que tange à abordagem da Norma Culta, as entrevistas com os professores indicam que, apesar de reconhecerem a diversidade linguística, a norma culta continua sendo enfatizada nas práticas pedagógicas. A Professora A, por exemplo, reconhece as variações linguísticas, mas ainda vê a norma-padrão como essencial para a correção na escrita, o que marginaliza as variantes regionais.

A Professora A:

“Pelas formas de falar ou escrever, pela variedade linguística quando recebemos alunos de outros estados do nosso país. E como professora tenho a obrigação de corrigir pela norma-padrão, mas não descuidando de orientá-los sobre o respeito à diversidade linguística e cultural”. (Entrevista com a Professora A, 2024).

Esse dado é complementado pelas observações em sala de aula, onde a correção das falas dos alunos se concentra principalmente no ajuste à norma culta, sem uma reflexão crítica sobre as diferentes formas linguísticas, o que reforça a hierarquização entre as variantes linguísticas.

Durante a observação na turma 9º Reg 2, um aluno, ao ser chamado para comentar um trecho do texto, disse em voz alta: *“nóis foi vê se tinha alguma coisa lá.”* Imediatamente, risos se espalharam pela sala. Alguns colegas repetiram a fala em tom de deboche, como se estivessem zombando da forma como ele se expressou. A professora, com semblante sério, interrompeu: *“Não é ‘nóis foi vê’, é ‘nós fomos ver’, tá”?* Presta mais atenção na hora de falar.” O aluno, visivelmente constrangido, abaixou a cabeça e permaneceu em silêncio pelo restante da atividade.

Quanto ao impacto do preconceito linguístico na autoestima e participação dos alunos, o questionário revela que 85,1% dos alunos percebem que o preconceito linguístico afeta sua autoestima, o que é diretamente refletido nas observações em sala de aula. O desconforto de um aluno ao ser ridicularizado por uma forma não normativa de falar, como “nós foi”, demonstra o

impacto psicológico que o preconceito linguístico tem nas atitudes dos alunos, especialmente em relação à participação em atividades orais.

Esse dado é complementado pela fala da Professora A, que menciona:

“...o medo dos alunos de serem ridicularizados, pode afetar sua participação em atividades formais”.

“A resistência dos alunos em se expor está diretamente relacionada ao medo de julgamento, que é uma consequência do preconceito linguístico internalizado”.

No que diz respeito à conscientização sobre a diversidade linguística, embora os dados do questionário mostrem que uma parte significativa dos alunos (54,1%) nunca participou de discussões sobre o preconceito linguístico, as entrevistas revelam que os professores reconhecem a importância de discutir a diversidade linguística.

A Professora B destaca que:

“... essa conscientização precisa ser abordada de forma contínua e integrada ao currículo, não apenas como um tópico isolado”.

A falta de ações práticas dentro das escolas para enfrentar o preconceito linguístico, como indicado pelo questionário, é uma complementaridade importante. Embora os alunos reconheçam o problema, a falta de uma implementação efetiva de práticas inclusivas nas escolas cria uma lacuna entre a conscientização e a ação prática.

Essas complementaridades mostram que, apesar da percepção generalizada do preconceito linguístico nas escolas e a conscientização crescente entre alunos e professores, ainda há uma desconexão entre a teoria e a prática pedagógica. As práticas atuais muitas vezes falham em proporcionar um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo e reflexivo sobre as variações linguísticas, o que impede a superação efetiva do preconceito linguístico.

A triangulação dos dados provenientes dos questionários, observações em sala de aula e entrevistas confirma que o preconceito linguístico é um fenômeno presente e recorrente nas escolas, refletindo-se nas atitudes dos alunos e nas práticas pedagógicas. Embora a maioria dos alunos tenha consciência sobre a existência desse preconceito, as abordagens pedagógicas ainda não são suficientemente eficazes para desconstruí-lo de maneira profunda e sistêmica.

Os dados analisados corroboram com Bagno (1999) e outros, que destacam a necessidade de uma abordagem educacional mais inclusiva, capaz de respeitar e valorizar as variações

linguísticas, não apenas reconhecendo-as, mas também integrando-as no processo educativo de forma contínua. A valorização da norma culta nas práticas pedagógicas, embora reconheça a diversidade linguística, continua a marginalizar outras formas de expressão, perpetuando um ciclo de exclusão linguística. Portanto, é fundamental que as escolas repensem suas práticas pedagógicas e materiais didáticos, promovendo uma educação inclusiva que integre as diversas variantes linguísticas de forma crítica e reflexiva, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como foco principal a análise do preconceito linguístico nas práticas pedagógicas e nas interações cotidianas entre professores e alunos no Ensino Fundamental. Foi possível investigar de forma aprofundada a maneira como o preconceito linguístico se manifesta no ambiente escolar, especificamente em uma escola pública localizada no Sul de Minas Gerais. Ao longo da investigação, observou-se que, apesar das diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a valorização das variantes linguísticas, a norma culta ainda predomina nas práticas pedagógicas, marginalizando outras formas de fala, especialmente aquelas associadas aos grupos sociais mais vulneráveis.

A pesquisa permitiu compreender as percepções dos alunos sobre as diferentes variantes linguísticas, revelando como suas formas de falar são frequentemente desvalorizadas, o que impacta diretamente sua autoestima e participação nas atividades escolares. A pesquisa também demonstrou como as práticas pedagógicas, apesar de reconhecerem a diversidade linguística, ainda estão enraizadas no preconceito linguístico, o que dificulta a efetiva inclusão de variantes não padrão nas salas de aula.

Foi possível identificar que, embora existam esforços para promover um ensino inclusivo, a aplicação das diretrizes da BNCC ainda é limitada na prática. Os professores, em grande parte, continuam a priorizar a norma culta em detrimento das variantes regionais e informais, o que contribui para a perpetuação de um ambiente educacional excludente. Os impactos desse preconceito são sentidos tanto no rendimento acadêmico quanto na confiança dos alunos em suas capacidades, levando à exclusão social e ao estigma linguístico. Isso ficou evidente nas percepções dos alunos, que frequentemente se adaptam às formas de fala exigidas pelo ambiente escolar, muitas vezes em detrimento de sua identidade linguística.

Este estudo cumpriu os objetivos propostos, analisar as percepções de professores e alunos do Ensino Fundamental acerca das manifestações e implicações do preconceito linguístico no contexto escolar, buscando compreender de que forma a diversidade cultural e social da linguagem é percebida e tratada nas relações cotidianas e nas práticas educacionais.

Contudo, para aprofundar a análise, é importante destacar com mais detalhes como cada objetivo foi atingido, ressaltando seus impactos específicos.

Primeiramente, ao investigar a abordagem do preconceito linguístico nas práticas pedagógicas, observou-se que, apesar de a BNCC reforçar a valorização das variantes linguísticas, as práticas ainda privilegiam a norma culta. Isso gera um cenário de marginalização das formas não padrão, impactando a inclusão de alunos que utilizam essas variantes em suas interações cotidianas. Esse fator é essencial para compreender a resistência das práticas pedagógicas, que, mesmo cientes da diversidade, continuam a reproduzir padrões excludentes.

No que diz respeito à percepção dos alunos sobre o preconceito linguístico, ficou evidente que os alunos que falam variantes não padrão enfrentam um processo contínuo de estigmatização. Esse preconceito, muitas vezes invisível, afeta não só a autoestima dos alunos, mas também sua participação nas atividades escolares, uma vez que se sentem inadequados dentro do ambiente educacional. Esse aspecto é central para compreender os danos psicológicos causados por tais práticas, que se refletem no desempenho acadêmico desses estudantes.

O impacto do preconceito linguístico no desempenho acadêmico foi outro ponto crucial abordado. A pesquisa mostrou que alunos que não dominam a norma culta são prejudicados nas avaliações e nas interações em sala de aula, o que compromete sua inserção nas atividades escolares. Isso evidencia a necessidade urgente de revisar as práticas de avaliação, de forma que o foco não seja apenas na norma culta, mas na diversidade linguística como um fator enriquecedor do processo de aprendizagem.

Por fim, ao analisar a adesão dos professores às diretrizes da BNCC, o estudo identificou que, embora alguns docentes reconheçam a importância de respeitar a diversidade linguística, as limitações formativas e a resistência estrutural ainda são barreiras significativas. Isso resulta na continuidade de práticas pedagógicas que, mesmo sabendo da importância da diversidade, continuam a priorizar a norma culta, dificultando o ambiente inclusivo que se busca.

Portanto, os resultados indicam que, apesar de o estudo ter cumprido seus objetivos, é necessário aprofundar o debate sobre as práticas pedagógicas, ressaltando os impactos reais do preconceito linguístico na formação dos alunos. Uma maior conscientização e adequação das práticas pedagógicas, aliadas ao fortalecimento da formação docente, são fundamentais para que a educação realmente se torne inclusiva e respeite a diversidade linguística como parte de sua riqueza cultural, alinhando-se plenamente aos princípios estabelecidos pela BNCC e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, em especial o ODS 4, que defende uma educação de qualidade e inclusiva.

A análise quantitativa dos questionários, acompanhada pelas entrevistas com professores e observação participante, possibilitou uma visão aprofundada sobre como as diferentes formas de linguagem são tratadas nas salas de aula.

As entrevistas revelaram que a maioria dos docentes reconhece a necessidade de uma abordagem mais inclusiva, mas a falta de recursos e formação contínua é um obstáculo para aplicar essas práticas de forma sistemática.

A comparação entre as diferentes turmas de 9º ano revelou variações nas percepções dos alunos sobre o preconceito linguístico, sugerindo que fatores como a formação do professor e a dinâmica da turma podem influenciar a maneira como as questões linguísticas são abordadas.

Embora o preconceito linguístico seja um tema amplamente discutido no âmbito acadêmico, a abordagem específica sobre suas manifestações nas interações entre alunos e professores, e a forma como ele é institucionalizado por meio das práticas educacionais, oferece uma nova perspectiva para a análise desse fenômeno.

A pesquisa traz novos dados empíricos que podem servir como base para futuras investigações sobre o preconceito linguístico nas escolas brasileiras, ajudando a preencher lacunas ainda existentes nas abordagens que se concentram.

A relevância social do estudo é inegável, considerando que ele aborda um problema social persistente e de grande impacto no Brasil: o preconceito linguístico. Esse fenômeno, que marginaliza os falantes das variantes não padrão do português, representa um obstáculo significativo à inclusão social e ao pleno acesso à educação de qualidade. Ao destacar a persistência desse preconceito no ambiente escolar, o estudo contribui para a conscientização sobre a necessidade de transformar a forma como as escolas lidam com a diversidade linguística.

Os resultados da pesquisa são particularmente relevantes para os contextos educacionais que enfrentam desigualdades estruturais, como as escolas públicas, onde a diversidade linguística é mais pronunciada. Assim, os achados da pesquisa têm o potencial de provocar mudanças não só na academia, mas também nas práticas educacionais cotidianas.

O estudo apresenta implicações diretas e práticas para os profissionais da educação, principalmente os professores de Língua Portuguesa, que, muitas vezes, se veem diante de um dilema entre seguir as normas tradicionais do ensino de língua e a necessidade de respeitar a diversidade linguística de seus alunos. As descobertas indicam que, embora exista uma conscientização crescente sobre o preconceito linguístico, as práticas pedagógicas ainda são

limitadas pela visão normativa da língua, que marginaliza as variantes regionais e sociais. Assim, a pesquisa sugere a necessidade urgente de uma formação docente que prepare os educadores para lidar com essa diversidade de maneira mais inclusiva, promovendo uma abordagem que valorize todas as formas de linguagem como igualmente legítimas.

Em termos de políticas públicas, a pesquisa reforça a importância da implementação de ações concretas para garantir a valorização das variantes linguísticas no currículo escolar. As diretrizes da BNCC, que preveem uma abordagem mais inclusiva, precisam ser mais fortemente implementadas nas práticas pedagógicas, com uma maior ênfase na formação continuada de professores para que possam lidar adequadamente com a diversidade linguística. Além disso, o estudo sugere que as políticas educacionais devem criar mecanismos para monitorar e avaliar a implementação de práticas inclusivas, garantindo que as escolas realmente promovam um ambiente que valorize a pluralidade de formas linguísticas.

A pesquisa também aponta para a necessidade de revisitar as avaliações educacionais, que frequentemente não contemplam as diversas formas de expressão linguística dos alunos. O desenvolvimento de práticas pedagógicas e avaliativas que reconheçam as variantes linguísticas poderia contribuir significativamente para uma educação mais justa, inclusiva e igualitária, impactando positivamente os resultados acadêmicos e o bem-estar social dos estudantes.

Embora a presente pesquisa tenha proporcionado uma análise relevante sobre o preconceito linguístico nos anos finais do Ensino Fundamental e suas implicações para as práticas pedagógicas, ela possui algumas limitações que devem ser consideradas ao interpretar seus resultados. Primeiramente, a pesquisa foi conduzida em uma escola pública localizada no Sul de Minas Gerais, o que pode restringir a generalização dos achados para outras regiões do Brasil, em que a realidade educacional e a diversidade linguística podem apresentar características diferentes. A pesquisa foi realizada em uma única escola e a amostra foi limitada aos alunos do 9º ano, não abrangendo outras faixas etárias ou séries do Ensino Fundamental, o que também limita a extensão dos resultados para outras etapas da educação básica.

A pesquisa se concentrou em uma única disciplina, o ensino de Língua Portuguesa, sem explorar outras áreas do currículo escolar, o que poderia enriquecer a compreensão de como o preconceito linguístico se manifesta de maneira mais ampla nas escolas. Embora tenha sido feita uma triangulação de dados por meio de questionários, entrevistas e observação participante, as

abordagens qualitativas e quantitativas foram aplicadas dentro de um período relativamente curto, limitando a profundidade da análise em alguns aspectos.

Outro ponto a ser destacado refere-se à subjetividade das respostas dos participantes, especialmente nos questionários e entrevistas, que podem ter sido influenciadas por fatores como a percepção pessoal e a conscientização dos alunos e professores sobre o preconceito linguístico. A falta de um acompanhamento contínuo durante o ano letivo impediu uma avaliação mais dinâmica de como as práticas pedagógicas podem variar ao longo do tempo e em diferentes contextos dentro da mesma escola.

Apesar das limitações, esta pesquisa abre caminho para novas investigações sobre o preconceito linguístico e suas implicações na educação. Futuros estudos podem ampliar a amostra, incluindo escolas de diferentes regiões do Brasil, mais escolas, o que permitiria uma análise mais abrangente e representativa sobre como as práticas pedagógicas e as percepções de alunos e professores variam conforme o contexto regional e cultural.

Uma sugestão importante para futuras pesquisas seria investigar o impacto do preconceito linguístico em outras disciplinas, além de Língua Portuguesa, para entender como ele afeta o desempenho acadêmico dos alunos em diversas áreas do conhecimento. Isso ajudaria a mapear de forma mais abrangente os efeitos da exclusão linguística no aprendizado escolar.

Um estudo longitudinal, com acompanhamento das mesmas turmas ao longo de um ano ou mais, permitiria observar a evolução das práticas pedagógicas e das percepções dos alunos sobre o preconceito linguístico ao longo do tempo. Isso poderia fornecer insights mais profundos sobre a eficácia das ações pedagógicas implementadas para combater a exclusão linguística e sobre como os alunos se adaptam ou resistem a essas práticas.

Outra linha de pesquisa relevante seria investigar o papel das políticas públicas educacionais na promoção de práticas pedagógicas inclusivas em relação às variantes linguísticas, avaliando a implementação efetiva das diretrizes da BNCC e sua influência nas mudanças nas atitudes dos educadores e na melhoria do ambiente escolar. Além disso, poderia ser interessante explorar como a formação docente, especialmente em cursos de Licenciatura em Letras, aborda o preconceito linguístico e a valorização da diversidade linguística, sugerindo possíveis melhorias na formação de futuros professores.

Um estudo focado em práticas de avaliação mais inclusivas, que considerem as diferentes variantes linguísticas, seria essencial para entender como o sistema educacional pode ser transformado de forma a promover a equidade e o respeito à diversidade nas salas de aula.

As descobertas desta pesquisa abrem diversas possibilidades para novas investigações sobre o preconceito linguístico e suas implicações no contexto educacional. Um caminho promissor seria a análise da aplicação das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em escolas de diferentes estados, permitindo uma comparação sobre como as orientações para a valorização da diversidade linguística são implementadas nas diversas realidades educacionais do Brasil. Tal estudo poderia identificar as boas práticas adotadas em algumas escolas, com o propósito de disseminar essas práticas para outras regiões do país.

Com base nos resultados desta pesquisa, é possível delinear algumas recomendações práticas e políticas que visam melhorar o tratamento da diversidade linguística nas escolas e promover uma educação mais inclusiva:

Formação Docente Continuada é fundamental que os professores recebam formação contínua sobre a valorização das variantes linguísticas. Programas de capacitação devem ser desenvolvidos para sensibilizar os educadores sobre o preconceito linguístico e suas consequências no desempenho acadêmico e social dos alunos. Esses programas poderiam incluir módulos sobre como lidar com a diversidade linguística de forma positiva e como adaptar as avaliações para não penalizar os alunos que falam variantes não padrão.

Inclusão de Diversidade Linguística nos Currículos as escolas devem revisar seus currículos e materiais pedagógicos para garantir que incluam o ensino de variedades linguísticas de forma natural e respeitosa. O ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, pode ser mais flexível e aberto ao reconhecimento e respeito às diferentes formas de falar que existem nas diversas regiões do Brasil.

Ações de Conscientização para Alunos é necessário implementar ações de conscientização e sensibilização junto aos alunos, abordando a importância de respeitar as diferentes variantes linguísticas e combatendo o preconceito linguístico. Isso poderia ser feito por meio de debates, projetos de pesquisa e atividades pedagógicas que promovam o respeito à diversidade cultural e linguística.

Políticas Públicas para Valorização das Variantes Linguísticas recomenda-se que as políticas públicas educacionais se tornem mais assertivas na implementação de diretrizes que

garantam a valorização das variantes linguísticas. Isso inclui a criação de mecanismos que incentivem práticas pedagógicas inclusivas nas escolas e que ajudem a combater o preconceito linguístico, proporcionando um ambiente escolar mais igualitário.

A avaliação educacional, em suas diversas formas, deve ser repensada para considerar as variantes linguísticas dos alunos, tornando as provas e atividades avaliativas mais flexíveis e adaptadas. É essencial que o aluno possa se expressar conforme sua realidade linguística, sem ser penalizado por utilizar uma variante diferente da norma culta, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade linguística nas escolas. Isso garante que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento acadêmico, independentemente de sua forma de falar.

Este estudo reafirma a relevância do tema do preconceito linguístico no contexto educacional brasileiro, evidenciando as profundas implicações sociais e acadêmicas desse fenômeno. A pesquisa não apenas contribui para a compreensão das dinâmicas de exclusão linguística no ensino, mas também abre caminhos para a construção de uma pedagogia mais inclusiva, capaz de respeitar e valorizar as diferentes formas de falar presentes nas escolas. Os achados desta dissertação reforçam a ideia de que a língua é um potente instrumento de inclusão ou exclusão social e que a educação, em sua função de promover a igualdade, deve estar atenta a essas questões para não perpetuar desigualdades já tão arraigadas na sociedade.

Em síntese, a presente pesquisa oferece uma contribuição ao campo da Educação e da Sociolinguística ao ir além da mera constatação do preconceito linguístico. A originalidade deste trabalho reside na triangulação inédita de dados (questionários, entrevistas e observação) aplicada ao contexto do 9º ano, que revelou a tensão estrutural e pedagógica entre o discurso curricular (BNCC) e a prática docente. Especificamente, demonstramos que a persistência da norma-padrão como centro do ensino gera a autocensura linguística nos alunos, fornecendo evidências empíricas que corroboram a crítica à BNCC e que servem de subsídio fundamental para a formação continuada de professores na região, orientando-os a desconstruir as ideologias linguísticas e a promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1960.
- ANTUNES, I. **Aula de português – encontro e interação**. São Paulo: Editora Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa**. Tradição Gramatical, Mídia & Exclusão Social. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAGNO, M. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2001.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 15.ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAGNO, M. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 40.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 51.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007a.
- BAGNO, M. **A Norma Oculta: Língua e Poder na Sociedade Brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007b.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007c.
- BAGNO, M. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 16.ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 56.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAGNO, M. **Não é errado falar assim: em defesa do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. 318p.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BASSO, R. M.; GONÇALVES, R. T. **História concisa da língua portuguesa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

- BECHARA, E. **Ensino da Gramática**. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 2007.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BEVILAQUA, R.; MACHADO JÚNIOR, J. F. Diversidade linguística e preconceito na análise da representação léxico-gramatical da sociolinguística na mídia. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 3, p. 182–193, jul./set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2013v10n3p182>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- BIDERMAN, M. T. C. O Português Brasileiro e o Português Europeu: Identidade e contrastes. **Em: Revista Belga de Filologia e História**, v. 79, n. 3, p. 963-975, 2001.
- BILAC, O. **Poesias**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1997.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?:** sociolinguística e educação. São Paulo: Editora Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Sociolinguística educacional: uma entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 22, n. 1, p. 219-231, jan./abr. 2022.
- BOURDIEU, P. **Ce que parler veut dire**: L'économie des échanges linguistiques. Paris: Fayard, 1982.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1997.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2010**: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. Agência de Notícias, 10 ago. 2012. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa.html?editoria>. Acesso em: 16 ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 2 mar. 2025.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998a.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/D.F.: MEC/SEF, 1998b.
- BUSSE, S.; SELLA, P.; BUDKE, A. B. Língua Portuguesa, Diversidade e Ensino: A Aquisição da Escrita em Contextos Multilíngues. *In*: COSTA-HÜBES, T. da C.; ROSA, D. C. da (Orgs.). **A**

pesquisa na educação básica: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula. Campinas/SP: Editora Pontes, 2015. p. 25, 203.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2010.

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

CÂMARA J. R.; MATTOSO, J. **Dicionário de lingüística e gramática**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAMPOS, M. I. B.; ASSUMPÇÃO, N. **Esferas das linguagens**. São Paulo: Editora FTD, 2016.

CARVALHO, S. C. **Preconceito Linguístico:** o papel do professor. 2021. Disponível em: [https:// pesquisa escolar.fundaj.gov.br/pt-br/artigo/preconceito-linguistico- o papel-do-professor/](https://pesquisa.escolar.fundaj.gov.br/pt-br/artigo/preconceito-linguistico-o-papel-do-professor/). Acesso em: 12 nov. 2024.

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

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

CASTRO, Y. P. O português do Brasil, uma intromissão nessa história. *In:* GALVES, C.; GARMES, H.; PINHEIRO, F. R. (orgs.) **África-Brasil:** caminhos da língua portuguesa. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2009. p. 175-184.

CEREJA, W.; DIAS, C.; DAMIEN, C. **Português Contemporâneo**. diálogo, reflexão e Uso. São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

COSERIU, E. **Tradição e novidade na ciência da linguagem**. Rio de Janeiro: Presença/USP, 1980.

CRYSTAL, D. **Linguagem e a Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. *In:* ROBERTS, I.; KATO, M. A. (orgs.), **Português brasileiro:** uma viagem diacrônica. Homenagem a Fernando Tarallo. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 107-128.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da Variação Linguística. *In:* CORREA, Djane Antonucci (org.) **A Relevância Social da Linguística:** linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 21-43.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2011.

FIORIN, J. L. **Introdução à Linguística**. 6.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **Perspectivas**, v. 14, n. 2, São Paulo, 2000.

GERALDI, J. W. **A leitura e o ensino da língua portuguesa**. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 1991.

GÓMEZ, M. C. Consideraciones sobre la variación diafásica. **Pragmalingüística**, ISSN 1133-682X, n. 1, p. 99-124, 1993.

GOMES, R. *et al.* Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 185-221.

GÖRSKI, E. M.; FREITAG, R. **A formação de professores de língua portuguesa com enfoque na educação sociolinguística**: avaliação de conhecimentos docentes e formação continuada. Repositório da UFSC, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/264424>. Acesso em: 01 jul. 2025.

GRIGOLLETO, M. Mídia e discurso sobre ensino de línguas na escolar: circulação de saber e posição-sujeito para o aluno. **Eutomia** (Recife), v. 9, p. 308-320, 2012.

GUY, G. R. On the nature and origins of popular Brazilian Portuguese. **Estudios sobre Español de América y Lingüística Afroamericana**. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1989.

IBGE. **Extrema pobreza atinge 13,5 milhões de pessoas e chega ao maior nível em 7 anos**. Agência IBGE de Notícias, 06 nov. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-denoticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos>. Acesso em: 03 jul. 2025.

ILARI, R.; BASSO, R. M. **O português da gente**: a língua que estudamos e a língua que falamos. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/saeb>. Acesso em: 03 jul. 2025.

LABOV, W. **Principles of Linguistic Change**. Oxford: Blackwell, 1994.

- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LAPA, R. **Estilística da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Editora Livros Horizonte, 1970.
- LAPERUTA-MARTINS, M. Preconceito Linguístico e Exclusão Social no Brasil. **Revista de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 2, p. 301-318, 2015.
- LEITE, M. Q. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.
- LIMA, A.; BORGES, V. F. O processo de letramento literário: o papel da escola na formação do aluno leitor. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 22, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/22/o-processo-de-letramento-literario-o-papel-da-escola-na-formacao-do-aluno-leitor>. Acesso em: 01 jul. 2025.
- LONGHIN-TOMAZI, S. R. Mudança gramatical no sistema conjuncional: considerações para o ensino. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (Org.). **Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa**. Natal: EDUFRN, 2013, v. 1, p. 165-188.
- LUCCHESI, D. A periodização da história sociolinguística do Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 33, n. 2, p. 347-382, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445067529349614964>. Acesso em: 25 out. 2024.
- LUCCHESI, D. B. A.; BAXTER, A. **Transmissão linguística irregular e a formação do português brasileiro: um estudo de caso nas comunidades afro-brasileiras**. São Paulo: Linguística & Cultura, 2009.
- MARINHO, J. H. C.; VAL, M. G. C. **Variação lingüística e ensino: caderno do professor**. Belo Horizonte: Editora Ceale, 2006.
- MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MELO, G. C. **A língua do Brasil**. 4.ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1981.
- MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (orgs.). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 667-678. ISBN 978-85-232-1230-8. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 27 fev. 2025.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MINAYO, M. C. S., ASSIS, S. G., SOUZA, E. R. (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Editora Fiocruz, 2006.

MONGUILHOTT, I. **Estudo sincrônico e diacrônico da concordância verbal de terceira pessoa do plural no PB e no PE**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MOTA, J. A variação diafásica no português do Brasil. **Revista de Letras**, Fortaleza, n. 24, v. 1-2, jan./dez. 2002.

NARO, A.; SCHERRE, M. M. P. A deriva secular do português brasileiro: uma análise das mudanças fonológicas e morfológicas. **Jornal de Linguística Brasileira**, v. 16, n. 2, 2007, p. 43-58.

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

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

PIVA, S. **Como a história da comunicação humana pode ajudar a compreender e enfrentar os desafios da era digital no Direito e na sociedade**. Nau d'Dês, 2 jul. 2022. Disponível em: <https://www.nauddes.com.br/geral/linguagem-humana-primeira-tecnologia/>. Acesso em: 01 jul. 2025.

POSSENTI, S. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. 19.ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

PRADO, M. E. B. B. **Pedagogia de projetos**: fundamentos e implicações. 2019.

R CORE TEAM. R: **A language and environment for statistical computing**. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing, 2024. Disponível em: <https://www.R-project.org/>. Acesso em: 01 jul. 2025.

ROCHA, M. S. **A variação linguística no Brasil e o preconceito que seus falantes enfrentam**. 2021. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras) - Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2021.

SALOMÃO, A. C. B. Variação e mudança linguística: panorama e perspectivas da Sociolinguística Variacionista no Brasil. **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 187-207, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2011v8n2p187>. Acesso em: 25 out. 2024.

SANTAELLA, L. (org.). **Simbioses do Humano & Tecnologias**: impasses, dilemas, desafios. São Paulo: Edusp, 2022.

SANTOS, C. C. C. Linguagem como prática social e mediadora da formação cultural e humana: algumas reflexões. *Revista Rios Eletrônica*, v. 6, n. 6, p. 41, dez. 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Hedra, 2006. (Original publicado em 1916).

SCHERRE, M. M. P. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SILVA, A. T. B. da; ALBUQUERQUE, F. E.; ALMEIDA, S. A. de. Variações linguísticas: poder, território, territorialidade e identidade. **Rev. Humanidades Inov.**, v. 7, n. 3, p. 326-333, 2020. Disponível em:
http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=57:a-proibicao-do-tupi-e-o-fortalecimento-da-lingua-portuguesa&catid=1029:1758&Itemid=2 Acesso em: 26 set . 2024

SILVA, R. V. M. e. **O Português Arcaico**: uma aproximação. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2008. v. 1.

SILVA, E. R. da. A pesquisa em Política Linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 52, v. 2, p. 289-320, jul./dez. 2013a.

SILVA, R. C. P. **A sociolinguística e a língua materna**. Curitiba: Intersaberes, 2013b.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1980.

SOARES, M. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Editora Ática, 2000.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

TEYSSIER, P. **História da língua portuguesa**. Tradução de Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2003.

VASCONCELLOS, J. L. **História da língua portuguesa**: a formação do português brasileiro. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1923.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ANEXO A- TERMO DE ANUÊNCIA / ESTADO DE MINAS



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Secretaria de Estado de Educação

Assessoria de Ensino Superior - Políticas e Programas de Educação Superior

Termo de Anuência - SEE/ASU/PESQUISA/EXTENSÃO

Belo Horizonte, 01 de abril de 2024.

TERMO DE ANUÊNCIA

A Assessoria de Ensino Superior da Secretaria de Estado de Educação, após análise da documentação encaminhada, referente ao Projeto de Pesquisa **PRECONCEITO LINGÜÍSTICO: UMA VISÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**, que será conduzido pela Pesquisadora **JULIANA RAMALHO BOLOGNANI DIAS**, sob a orientação da Profa. Dra. **LETÍCIA RODRIGUES DE SOUZA**, vinculadas à **UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ - UNIVAS**, manifesta-se ciente e favorável à realização da pesquisa, após a aprovação dos respectivos Comitês de Ética em Pesquisa das Instituições envolvidas.

Todos os dados, arquivos, informações disponibilizadas, deverão ser preservados em sigilo, sendo que a eventual utilização científica deverá observar, as prerrogativas da Constituição da República Federativa de 1988, especialmente, no que tange ao direito da intimidade e a privacidade dos colaboradores da pesquisa; a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 - que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018 - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD); a Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; a Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis, ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana; os princípios éticos para o desenvolvimento da pesquisa das Instituições de Ensino Superior à qual o pesquisador esteja vinculado, entre outros normativos que regem a ética na pesquisa, o envolvimento com seres humanos e o tratamento dos dados.

A identidade dos envolvidos na pesquisa deverá ser mantida em sigilo, de acordo com os normativos legais.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, as Instituições de Ensino, setores envolvidos e os colaboradores da pesquisa não terão nenhum tipo de ônus.

As informações constantes nos dados, arquivos disponibilizados ou observados deverão ser utilizadas especificamente para fins científicos e acadêmicos, produzidas com essa finalidade, vedado o uso desses dados, arquivos ou informações em outros projetos e estudos.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa são exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo vedado o uso dessas informações em quaisquer meios de mídia (jornais, televisão, rádio, cinema, Internet, entre outros aqui não especificados), salvo os resultados da pesquisa que, com a ciência do

orientador da Instituição ao qual se vincula o pesquisador, poderão ser cientificamente veiculadas.

Destacamos a necessidade do pesquisador realizar os contatos prévios em articulação com os responsáveis dos Setores e/ou Superintendências Regionais de Ensino, direção das escolas, entre outros colaboradores da pesquisa, apresentando a proposta metodológica e as necessidades da pesquisa. É importante que o pesquisador verifique o interesse dos profissionais, bem como, a disponibilidade dos mesmos em participarem respeitando: os que optarem por não participarem; a confidencialidade das informações, tratamento e veiculação dos dados, a não exposição das escolas e profissionais, de acordo com os normativos legais vigentes, que regem a ética na pesquisa, entre outros documentos legais. **O trabalho e interação do Pesquisador não poderão afetar as atividades/rotinas das escolas e dos setores.**

Ressaltamos que as solicitações para acesso aos dados e documentos serão analisadas considerando a natureza desses conteúdos, em razão de normativos legais e/ou específicos. Alguns desses dados podem necessitar passar por análise de viabilidade no setor detentor e/ou que promova/trabalhe com esses dados/documentos, motivo pelo qual a respectiva solicitação deverá ser encaminhada a esses setores, para a mencionada análise legal sobre a viabilidade, caso seja necessário.

A gestão dos documentos produzidos ou analisados, quanto à sua guarda, preservação, manuseio e descarte, deve observar os normativos legais e éticos sobre a gestão de documentos públicos.

•

As pesquisas que envolvem a participação de seres humanos devem respeitar os princípios éticos de dignidade, liberdade e autonomia. Assim, a pesquisa deverá prever o processo de consentimento livre e esclarecido para sua realização. O pesquisador deve esclarecer ao participante sobre a pesquisa, em local adequado, com a devida preparação, conceder o tempo necessário para a decisão sobre a participação na pesquisa, obter o consentimento e registrá-lo por meio de um documento que se denomina Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais vigentes e suas alterações. No caso da participação de menores ou incapazes, além do processo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) dos pais ou responsáveis, autorizando quem está sob sua tutela, também é necessário realizar o processo de assentimento livre e esclarecido, com a elaboração de um documento que se denomina Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais vigentes.

A SEE/MG, caso julgue pertinência, poderá disponibilizar, criar, promover, aprimorar, aperfeiçoar políticas públicas, programas e ações, utilizando-se dos decorrentes dados e/ou dos resultados e estudos publicados.

A emissão deste termo está em consonância com o termo de responsabilidade assinado pelo Pesquisador no que tange à concordância de todos os normativos legais mencionados, entre outros que regem o tema e orientações posteriores.

Esta Anuência refere-se às Escolas Estaduais e Setores jurisdicionados à **Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas - MG.**

Leandra F. Martins

Assessoria de Ensino Superior

Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Leandra Felicia Martins, Assessora Chefe**, em 02/04/2024, às 17:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **85259703** e o código CRC **92D26815**.

Referência: Processo nº 1260.01.0055489/2024-32

SEI nº 85259703

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO / RESPONSÁVEL PELO MENOR

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

O aluno sob sua responsabilidade está sendo convidada(o) a participar da Pesquisa intitulada de “Preconceito linguístico: uma visão do ensino fundamental na educação básica”: como voluntário(a).

Meu nome é *Juliana Ramalho Bolognani Dias*, sou a pesquisadora responsável, sob a orientação da Profa. Dra. *Letícia Rodrigues de Souza*

O propósito desta investigação é analisar as perspectivas relacionadas ao fenômeno do preconceito linguístico no âmbito do ensino fundamental na educação básica. A linguagem é fundamental para a comunicação e expressão individuais, e sua análise crítica é crucial para superar estigmas e promover a diversidade linguística.

Para a realização da pesquisa será feito um estudo de caso na sala de aula em que seu filho(a) estuda. O Pesquisador responsável irá adotar como instrumentos de coleta de dados: a observação de aula, questionário semiestruturado com a professora e com os alunos, além de análise dos documentos da Escola.

A participação do seu filho (a) constará em responder um questionário, não será proposta nenhum tipo de atividade para os alunos pelo pesquisador responsável.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os riscos contidos no presente estudo são os inerentes aos projetos dessa natureza. Alguns dos riscos que poderiam ocorrer durante a pesquisa são: danos morais e psíquicos que podem surgir durante as observações de aula, durante o questionário em que o sujeito da pesquisa pode se sentir coagido ou constrangido por alguma pergunta, o cansaço psicológico de algum discente durante a observação desta pesquisa, estresse em algum aluno causado pelas perguntas do questionário.

Os benefícios esperados com o desenvolvimento do presente estudo constituem uma importante contribuição ao conhecimento sobre o que é preconceito linguístico e como pode ser abordado na escola de forma que se possa desmistificá-lo. Além disso, encontrar como trabalhar

as variações linguísticas, trazendo ao conhecimento do(a) aluno(a) que não há forma errada de falar, mas sim variações linguísticas dentro de cada contexto inserido.

Caso algum risco se concretize aos sujeitos participantes da pesquisa, esta será suspensa imediatamente e serão tomadas as devidas providências no sentido de ajudar e acalmar esse sujeito. O sujeito de pesquisa tem o direito de não continuar nesta pesquisa e dessa maneira pode interrompê-la a qualquer momento, cabendo ao pesquisador responsável acatar a sua decisão.

Caso algum aluno(a) se estresse durante a pesquisa, cabe ao pesquisador responsável retirá-lo por um tempo do campo de pesquisa e proporcionar outro tipo de distração. Se o(a) aluno(a) optar por não voltar à sala de aula, o pesquisador deve respeitar sua escolha.

Você e o aluno (a) sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; o estudante poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo algum. Pela participação no estudo, não receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome do aluno(a) não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (*ou ele*) será identificada(o) por um número ou por uma letra ou outro código.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com algum dos pesquisadores.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa pelo e-mail: cep@univas.edu.br

Título do Projeto: “:PRECONCEITO LINGÜÍSTICO: UMA VISÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA”.

Pesquisador Responsável: Juliana Ramalho Bolognani Dias

Cargo/função: Aluna da Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade

Instituição: Universidade

Endereço: Felipe Miguel nº 110 – Bairro Centro - Serrania /MG

Dados para Contato: (35) 999384025

E-mail: juliana.bolognani123@gmail.com

Orientador: Profa. Dra. Letícia Rodrigues de Souza

Instituição: UNIVÁS

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470 Fátima - Pouso Alegre/MG

Dados para Contato: (11)948034998

E-mail: leticiasouza@univas.edu.br

Eu, _____ Document
o de identidade _____, nascido em ____/____/____/, resido _____ na
cidade _____ rua _____ nº _____, bairro _____, telefone de
contato _____ responsável legal pelo(a) adolescente _____ fui
suficientemente informado sobre a pesquisa, tendo ficado claro para mim quais os propósitos do
estudo, os procedimentos a serem analisados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento
pertinentes. Ficou claro também que a participação da criança sob minha responsabilidade é isenta
de despesas e pagamentos. Concordo voluntariamente que a criança participe deste estudo e que
poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem
penalidades ou prejuízos, assim como concordo que os resultados desta pesquisa sejam
apresentados em Congressos ou Reuniões Científicas e, até mesmo publicados, desde que
preservada a identidade do(a) adolescente sob minha responsabilidade. Declaro que concordo com
a participação da criança neste estudo.

Pouso Alegre MG,/ / 2024

Assinatura do responsável legal

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador orientadora

**ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
(CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, RESOLUÇÃO 196/96) / PARA O ALUNO**

É com distinta deferência que lhe dirigimos este convite para integrar, na qualidade de voluntário(a), uma pesquisa intitulada "PRECONCEITO LINGUÍSTICO: UMA VISÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA". Assino-me como Juliana Ramalho Bolognani Dias, pesquisadora responsável, sob a diligente orientação da Profa. Dra. Letícia Rodrigues de Souza. O escopo deste estudo é indagar as percepções acerca do preconceito linguístico no âmbito do ensino fundamental na educação básica.

A pesquisa envolverá a coleta de informações por meio de entrevista com o professor (a) regente, questionários com os alunos e observações em sala de aula. Sua participação é voluntária, e você tem o direito de retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Neste contexto, ressalta-se a relevância de investigar o papel do professor na abordagem do preconceito linguístico, visando contribuir para a formação dos alunos. A linguagem é fundamental para a comunicação e expressão individuais, e sua análise crítica é crucial para superar estigmas e promover a diversidade linguística.

Para a realização da pesquisa será feito um estudo de caso na sala da Educação Fundamental da educação básica em que você ministra aula. O Pesquisador responsável irá adotar como instrumentos de coleta de dados: a observação da sua aula, entrevista com o professor(a) regente de turma, aplicação de questionários e análise dos documentos da Escola.

Sua participação constará em uma entrevista preparada pelo pesquisador responsável. Sua participação é voluntária.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os riscos contidos no presente estudo são os inerentes aos projetos dessa natureza. Alguns dos riscos que poderiam ocorrer durante a pesquisa são: danos morais e psíquicos que podem surgir durante as observações de aula, durante a entrevista e/ou o questionário, em que o sujeito da pesquisa pode se sentir coagido ou constrangido por alguma pergunta, o cansaço psicológico durante a observação desta pesquisa, estresse pelas perguntas do questionário.

Os benefícios esperados com o desenvolvimento do presente estudo constituem uma importante contribuição ao conhecimento sobre o que é preconceito linguístico e como pode ser abordado na escola de forma que se possa desmistificá-lo. Além disso, encontrar como trabalhar as variações linguísticas, apontando ao aluno que não há forma errada de falar, mas variações dentro de cada contexto inserido.

Caso algum risco se concretize aos sujeitos participantes da pesquisa, esta será suspensa imediatamente e serão tomadas as devidas providências no sentido de ajudar e acalmar este sujeito. O sujeito de pesquisa tem o direito de não continuar nesta pesquisa e dessa maneira pode interrompê-la a qualquer momento, cabendo ao pesquisador responsável acatar a sua decisão.

Caso algum aluno ou professor se estresse durante a pesquisa, cabe ao pesquisador responsável retirá-lo por um tempo do campo de pesquisa e proporcionar outro tipo de distração. Se optarem por não voltar a sala de aula, o pesquisador deve respeitar sua escolha.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com algum dos pesquisadores.

Se depois de consentir em sua participação, o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) S.r.(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Para qualquer outra informação, o (a) S.r. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa pelo e-mail: cep@univas.edu.br

Título do Projeto: PRECONCEITO LINGUÍSTICO: UMA VISÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Pesquisador Responsável: Juliana Ramalho Bolognani Dias

Cargo/função: Aluna da Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade

Instituição: UNIVÁS

Endereço:

Dados para Contato:

E-mail: juliana.bolognani123@gmail.com

Orientador: Profa. Dra. Letícia Rodrigues de Souza

Instituição: UNIVÁS

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470 Fátima - Pouso Alegre/MG

Dados para Contato: (11)948034998

E-mail: leticiasouza@univas.edu.br

Eu, _____
 Documento de identidade _____, nascida em ____/____/____, resido na cidade _____, a rua _____ nº _____ bairro _____ telefone de contato _____
 _____, fui suficientemente informado sobre a pesquisa, tendo ficado claro para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a serem analisados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento pertinentes. Ficou claro também que a participação do meu aluno é isenta de despesas e pagamentos. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos, assim como concordo que os resultados desta pesquisa sejam apresentados em Congressos ou Reuniões Científicas e, até mesmo publicados, desde que preservada a minha identidade. Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido para participação neste estudo.

Pouso Alegre - MG, ____/____/2024

Assinatura do voluntário

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador orientadora

**ANEXO D - QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS ALUNOS SOBRE:
PRECONCEITO LINGUÍSTICO: UMA VISÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Caro(a) aluno(a), este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado que visa compreender as percepções dos alunos do 9º ano em relação à diversidade linguística e preconceito na escola. Suas respostas são fundamentais para contribuir com este estudo. Por favor, responda de maneira honesta e objetiva.

Suas respostas serão tratadas de forma confidencial, e os dados serão utilizados apenas para fins acadêmicos. Não há respostas certas ou erradas; estamos interessados em conhecer suas opiniões pessoais.

Leia cada pergunta cuidadosamente e escolha a opção que melhor representa sua opinião. Se alguma pergunta não se aplicar a você, sinta-se à vontade para selecionar 'Não sei' ou 'Não tenho certeza'. Caso tenha dúvidas, não hesite em procurar esclarecimentos.

Informações demográficas

Idade:

13 anos

14 anos

15 anos

Outra (especificar): __

Gênero:

Masculino

Feminino

não binário

Raça:

Branco

Negro

Pardo

Indígena

c) Outros especificar __

Conhecimento sobre o Tema:

Você está familiarizado com o termo "preconceito linguístico" e sua aplicação na escola?

Sim, frequentemente

Sim, ocasionalmente

Não, nunca

Observação do Preconceito:

Você já testemunhou alguém sendo alvo de preconceito linguístico na escola?

Sim, frequentemente

Sim, ocasionalmente

Não, nunca

Autoconsciência Linguística:

Você já mudou a forma como fala para se adequar ao padrão considerado "correto" na escola?

Sim, frequentemente

Sim, ocasionalmente

Não, nunca

Discussões em Sala de Aula:

Você já participou de discussões em sala de aula sobre diversidade linguística e preconceito?

Sim, frequentemente

Sim, ocasionalmente

Não, nunca

Não tive a oportunidade

Exemplos práticos nos Livros:

Você identificou exemplos práticos de diferentes formas linguísticas, incluindo variações regionais e sociais, nos exercícios e textos dos seus livros didáticos?

Sim, frequentemente

Sim, ocasionalmente

Não, nunca

Percepção Pessoal:

Como você se sente em relação à sua própria maneira de falar na escola?

Muito confortável

Confortável

Neutro

Desconfortável

Muito desconfortável

Fontes de Preconceito:

Qual você acredita que seja a principal fonte de preconceito linguístico na escola?

Entre os próprios alunos

Vindo dos professores

Vindo da administração escolar

Da sociedade em geral

Atitudes da Comunidade Escolar:

Como você avaliaria as atitudes da comunidade escolar em relação à diversidade linguística?

Muito positivas

Positivas

Neutras

Negativas

Ações para Combater o Preconceito:

Que tipo de ações você acha que a escola poderia tomar para combater o preconceito linguístico?

Realizar workshops e palestras educativas

Incluir a diversidade linguística no currículo

Promover discussões abertas sobre o assunto

Implementar políticas antipreconceito

Influência da Mídia:

Você acredita que a mídia influencia as atitudes dos alunos em relação ao preconceito linguístico?

Sim, significativamente

Sim, um pouco

Não, de forma alguma

Conhecimento sobre Variedades Linguísticas:

Você se sente bem informado sobre as diferentes formas de linguagem utilizadas por diferentes grupos na escola?

Sim, significativamente

Sim, um pouco

Não, de forma alguma

Impacto no Desempenho Acadêmico:

Você acredita que o preconceito linguístico pode afetar o desempenho acadêmico dos alunos?

Sim, significativamente

Sim, um pouco

Não, de forma alguma

Fomento da Aceitação Linguística:

Você acredita que o preconceito linguístico pode ter efeitos psicológicos negativos nos alunos que são alvo?

Sim, significativamente

Sim, um pouco

Não, de forma alguma

Envolvimento dos Pais:

Você acredita que a participação dos pais pode desempenhar um papel importante na redução do preconceito linguístico na escola?

Sim, significativamente

Sim, um pouco

Não, de forma alguma

Percepção da Responsabilidade Escolar:

Na sua opinião, é responsabilidade da escola abordar e combater o preconceito linguístico?

Sim, significativamente

Sim, um pouco

Não, de forma alguma

Conscientização pelo Livro Didático:

Em sua opinião, os livros didáticos de Língua Portuguesa que você utiliza na escola abordam a diversidade linguística e combatem o preconceito linguístico?

Sim, significativamente

Sim, um pouco

Não, de forma alguma

Avaliação Geral:

Considerando as questões abordadas neste questionário, com que frequência você percebe a abordagem da escola em relação à diversidade linguística?

Sim, frequentemente

Sim, ocasionalmente

Não, nunca

Compreensão da Importância:

Como resultado deste questionário, você sente que compreende melhor a importância de combater o preconceito linguístico na escola?

Sim, significativamente

Sim, um pouco

Não, de forma alguma

**ANEXO E - ENTREVISTA A SER FEITA À PROFESSORA SOBRE:
“PRECONCEITO LINGUÍSTICO: UMA VISÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL
NA EDUCAÇÃO BÁSICA”**

Cara Professora,

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa de mestrado que visa compreender as percepções e práticas relacionadas à diversidade linguística e ao preconceito na sala de aula de Língua Portuguesa. Suas respostas desempenham um papel crucial para enriquecer nosso entendimento sobre esse tema relevante no contexto educacional. Gostaria de ressaltar que suas respostas serão tratadas com total confidencialidade, e os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Sua participação é valorizada e respeitada neste estudo.

Antes de prosseguirmos, gostaria de expressar minha sincera gratidão por concordar em participar desta entrevista para minha pesquisa de mestrado. Reconheço que seu tempo é precioso, e agradeço por dedicá-lo a este estudo. Vamos agora direcionar nossa atenção para os aspectos relevantes da diversidade linguística na sala de aula.

Como você identifica e reconhece o preconceito linguístico no contexto educacional?

Qual é a sua abordagem pedagógica para lidar com situações de preconceito linguístico dentro da sala de aula?

Que estratégias você utiliza para promover a valorização e o respeito à diversidade linguística entre os seus alunos?

Como você adapta o seu material didático e as atividades de sala de aula para contemplar diferentes variedades linguísticas presentes na comunidade escolar?

Quais são os principais desafios que você enfrenta ao lidar com o preconceito linguístico e como você os supera?

Como você envolve os alunos no processo de desconstrução do preconceito linguístico e na promoção da conscientização sobre a importância da diversidade linguística?

Você realiza alguma forma de avaliação ou acompanhamento do impacto das suas práticas pedagógicas na redução do preconceito linguístico entre os alunos?

Como você se mantém atualizado(a) e informado(a) sobre questões relacionadas ao preconceito linguístico e às melhores práticas pedagógicas para lidar com essa problemática?

Que medidas você sugere para aprimorar o ambiente escolar e torná-lo mais inclusivo e acolhedor em relação às diferentes formas de expressão linguística?

Como você percebe o papel da instituição educacional no combate ao preconceito linguístico e na promoção de uma educação mais equitativa e justa?

Se desejar, compartilhe quaisquer sugestões adicionais, insights ou observações que você julgue relevantes para a compreensão do preconceito linguístico na escola.

Agradecemos por contribuir com suas valiosas percepções. Sua participação é essencial para o sucesso desta pesquisa.