



UFRRJ

INSTITUTO DE AGRONOMIA

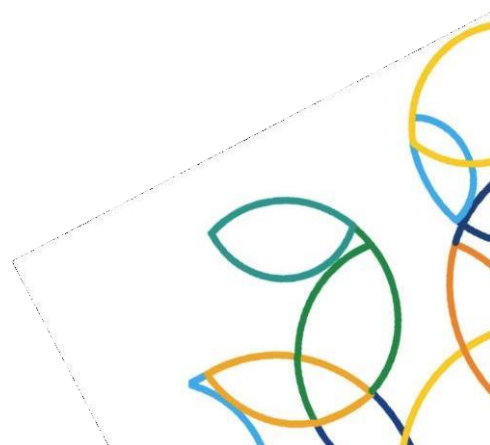
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**PRECONCEITO LINGUÍSTICO A PARTIR DO DISCURSO DE
PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA PERIFÉRICA DO
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

JONATHA COSTA DUARTE DA SILVA

2026





JONATHA COSTA DUARTE DA SILVA

**PRECONCEITO LINGUÍSTICO A PARTIR DO DISCURSO DE
PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA PERIFÉRICA DO
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de **Mestre em
Educação**, no Programa de Pós-graduação em
Educação Agrícola, área de concentração em
Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Março de 2026**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central/Central de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
Com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586p

SILVA, JONATHA COSTA DUARTE, 1989-
PRECONCEITO LINGUÍSTICO A PARTIR DO DISCURSO DE
PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA PERIFÉRICA DO
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO / JONATHA COSTA DUARTE
SILVA. - SEROPÉDICA, 2026.
131 f.: il.

Orientadora: ANDREA SONIA BERENBLUM.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2026.

1. PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA ESCOLA. I.
BERENBLUM, ANDREA SONIA, 1964-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III.
Título.

É permitida a cópia parcial ou total desta TFC/Dissertação/Tese, desde que seja citada a
fonte

**“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.”**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

JONATHA COSTA DUARTE DA SILVA

**PRECONCEITO LINGUÍSTICO A PARTIR DO DISCURSO DE
PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA PERIFÉRICA DO
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 25/03/2026

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRO REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

JONATHA COSTA DUARTE DA SILVA

**PRECONCEITO LINGUÍSTICO A PARTIR DO DISCURSO DE
PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA PERIFÉRICA DO
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

Trabalho final de curso. Dissertação submetida
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre no Programa de Pós Graduação em
Educação Agrícola

Trabalho final de curso. Dissertação aprovada em 25 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Seropédica 25 de março de 2026.



Documento assinado digitalmente

MARIA DA CONCEIÇÃO DE CARVALHO ROSA

Data: 27/03/2026 14:37:40-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dra. MARIA DA CONCEIÇÃO DE CARVALHO ROSA, UERJ

Examinadora Externa à Instituição



Documento assinado digitalmente

LUIZA ALVES DE OLIVEIRA

Data: 27/03/2026 16:31:36-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dra. LUIZA ALVES DE OLIVEIRA, UFRRJ

Examinadora Externa ao Programa



Documento assinado digitalmente

ANDREA SONIA BERENBLUM

Data: 27/03/2026 11:12:02-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dra. ANDREA SONIA BERENBLUM, UFRRJ

Presidente

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

JONATHA COSTA DUARTE DA SILVA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação e Sociedade Sustentável: Diálogos Ontoepistemológicos na Formação Humana, Culturas e na Natureza.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 25/03/2026

Prof.ª Drª Andrea Sonia Berenblum
UFRRJ (Orientadora)

Prof.ª Drª Luiza Alves de Oliveira
UFRRJ

Prof.ª Drª Maria da Conceição de Carvalho Rosa
CAp-UERJ



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

PROVA/AValiação N° 137/2026 - DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 13/04/2026 16:49)

ANDREA SONIA BERENBLUM
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matricula: ###55406

(Assinado digitalmente em 13/04/2026 17:10)

LUÍZA ALVES DE OLIVEIRA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matricula: ###27904

(Assinado digitalmente em 14/04/2026 18:48)

MARIA DA CONCEIÇÃO DE CARVALHO ROSA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.137-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: 137, ano: 2026, tipo: PROVA/AValiação, data de emissão: 13/04/2026 e o código de verificação: b3623e12d0

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação, com o coração inteiro,
a Deus, meu porto invisível, minha luz em meio às sombras.
Foi Ele quem me sustentou quando o caminho parecia longo demais,
quem soprou esperança nas madrugadas insones,
e me ensinou, com silêncio e presença, que a fé também é método.
Cada página aqui escrita tem um pedaço do milagre de crer.

Ao meu pai, Dalmir, homem de mãos firmes e passos lentos,
que me ensinou que o trabalho não cansa quando é feito com dignidade.
Com a enxada, ele abriu caminhos no chão;
com o exemplo, ele abriu caminhos em mim.
Foi ele quem me mostrou que a sabedoria não mora só nos livros,
mas no suor honesto de cada dia.

À minha mãe, Jovita, mulher de doçura inabalável e força silenciosa,
que bordou amor nos detalhes da minha infância,
que fez do cuidado uma arte, da fé um refúgio,
e da educação um gesto de esperança.
Foi ela quem me ensinou que conhecimento só vale a pena
quando caminha de mãos dadas com o afeto.

A vocês três meu Deus, meu pai, minha mãe
entrego esta conquista como quem oferece um fruto maduro
a quem preparou a terra, plantou a semente
e regou todos os dias com paciência e amor.
Se cheguei até aqui, é porque o amor de vocês
fez do impossível um caminho possível.

AGRADECIMENTOS

Ao único Deus sábio, Salvador nosso, seja glória e majestade, domínio e poder, agora, e para todo o sempre. Amém.

Judas 1:25

A Deus dedico minha vida, minha existência, cada passo que dei até aqui e todas as conquistas que alcancei até hoje. O cenário que vivo hoje não é fruto do acaso, mas o cumprimento fiel de mais uma promessa feita por Aquele que nunca falha. Seria injusto comigo mesmo, com minha história e com minha fé, não registrar aqui essa manifestação viva do amor e da fidelidade de Deus. Obrigado, Senhor, por me carregar nos dias em que minhas pernas vacilaram, por me guiar quando tudo parecia nebuloso e por me cobrir com Teu cuidado invisível, mas presente. Te agradeço por cada lágrima que regou minha resistência e por cada sorriso que nasceu mesmo em meio às tempestades.

Houve momentos em que a vontade de parar gritou mais alto que meus sonhos. Pensei em desistir, em recuar, em dizer “chega”. Mas foi dEle que vieram a força, a coragem e o sopro de vida que me fez continuar. Quando tudo parecia impossível, Ele me lembrou quem eu era e, principalmente, de quem eu era. As barreiras caíram, os obstáculos foram vencidos e hoje posso dizer, de cabeça erguida e coração cheio: eu venci!

Dedico essa conquista à minha amada mãe, guerreira de alma pura, que mesmo sem compreender exatamente o que significava um Mestrado, foi minha base. Com seu jeito meigo, seu amor imenso e sua fé inabalável, ela me acolheu, me encorajou e nunca soltou minha mão. Ela foi oração viva em forma de abraço. Mãe, te amo mais do que as palavras conseguem alcançar. Você é minha força disfarçada de doçura.

Ao meu pai, companheiro constante, que ao lado dela formou um escudo de amor ao meu redor. A vocês dois, minha eterna gratidão. Toda energia positiva que vocês me enviaram chegou aqui e se transformou em vitória.

Jean Cerut, meu companheiro de jornada, obrigado por estar em cada momento, nos dias bons e nos desafiadores. Obrigado pelo cuidado silencioso, pelo zelo constante e por se orgulhar de mim de forma tão sincera. Suas palavras me ergueram, seu amor me manteve firme. Em breve, será a sua vez de brilhar e estarei lá, aplaudindo com o coração.

Minha amiga e mestra Suzana Francini, como agradecer sua presença tão necessária nessa caminhada? Obrigado por acreditar no meu potencial quando até eu mesmo duvidei. Por cada dica, cada conversa, cada provocação que me fez pensar e crescer. Você foi farol nas madrugadas de dúvidas, foi âncora e foi impulso. Sua inspiração foi combustível para mim. Obrigado por ser ponte, por ser mestra e por ser amiga.

À minha orientadora, Andrea Berenblum, minha eterna gratidão. Obrigado por ter me guiado com firmeza e carinho, por apontar caminhos, indicar leituras, e até pelos puxões de orelha que mais pareciam abraços disfarçados. O trabalho foi intenso, exigente, profundo. Mas juntos, vencemos. E hoje, ao olhar para trás, vejo que cada etapa foi necessária para que essa vitória tivesse ainda mais sabor.

A todos os professores e professoras do PPGEA, meu sincero e emocionado **muito obrigado!** Cada um, à sua maneira, contribuiu para o meu crescimento acadêmico, pessoal e humano. Obrigado pela acolhida generosa, pelo cuidado com cada estudante, pela escuta atenta e pela excelência que se manifesta em cada aula, em cada orientação, em cada gesto. Levo comigo tudo que vivi aqui. E não é um adeus é um “até breve”.

RESUMO

SILVA, Jonatha Costa Duarte da. Preconceito Linguístico A Partir Do Discurso De Professoras De Uma Escola Pública Periférica Do Município Do Rio De Janeiro. 2026. 134 folhas. Trabalho Final de Curso, Dissertação. Mestrado em Educação. Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

.Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar a manifestação do preconceito linguístico no 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola localizada em uma área periférica da cidade do Rio de Janeiro. A partir da análise das interações discursivas dentro da sala de aula, buscou-se compreender de que maneira as variedades linguísticas regionais são tratadas e avaliadas, identificando práticas pedagógicas que podem reforçar ou mitigar esse preconceito. Além disso, analisou-se a relação entre o ensino de gramática normativa e a exclusão das diferentes formas de falar, evidenciando como o sistema educacional, ao focar no modelo normativo, pode contribuir para a marginalização de outras formas linguísticas. A pesquisa, com uma abordagem qualitativa, envolveu a observação participante e a realização de entrevistas semiestruturadas com professoras, a fim de colher uma visão ampla sobre como o preconceito linguístico se manifesta na prática escolar. Além de identificar os problemas, pretendeu-se também sugerir soluções e práticas pedagógicas que possam contribuir para um ensino de Língua Portuguesa mais inclusivo e que valorize as diversas variantes linguísticas, respeitando as particularidades culturais e sociais dos alunos e das alunas. A pesquisa se fundamentou na necessidade urgente de repensar o ensino da língua portuguesa, superando a dicotomia entre norma-padrão e outras formas de fala, e promovendo uma abordagem que considere a língua como um fenômeno dinâmico, plural e essencialmente ligado à identidade do sujeito. Este estudo buscou não apenas contribuir com a academia, mas também com práticas pedagógicas que possam transformar a realidade educacional de alunos e alunas que, como o autor, veem na educação uma chance de emancipação e reconhecimento. Palavras-chave: Preconceito linguístico; variação linguística; ensino de língua portuguesa; gramática normativa; inclusão escolar.

ABSTRACT

SILVA, Jonatha Costa Duarte da. Linguistic Prejudice Based on the Discourse of Teachers from a Peripheral Public School in the Municipality of Rio de Janeiro. 2026. 134 pages. Final Course Paper, Dissertation. Master's Degree in Education. Institute of Agronomy. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

This research aimed to investigate the manifestation of linguistic prejudice in the 5th grade of Elementary School in an institution located in a peripheral area of the city of Rio de Janeiro. From the analysis of discursive interactions within the classroom, the study sought to understand how regional linguistic varieties are treated and evaluated, identifying pedagogical practices that may either reinforce or mitigate this prejudice. Furthermore, the relationship between the teaching of normative grammar and the exclusion of different ways of speaking was analyzed, showing how the educational system, by focusing on the normative model, can contribute to the marginalization of other linguistic forms. The research, using a qualitative approach, involved participant observation and semi-structured interviews with teachers, aiming to gather a broad perspective on how linguistic prejudice manifests in school practice. Beyond identifying the problems, the study also intended to suggest solutions and pedagogical practices that could contribute to a more inclusive teaching of the Portuguese language, one that values linguistic diversity and respects the cultural and social particularities of all students. The study was grounded in the urgent need to rethink the teaching of the Portuguese language, overcoming the dichotomy between the standard norm and other forms of speech, and promoting an approach that considers language as a dynamic, plural phenomenon essentially linked to the subject's identity. This research sought not only to contribute to academia but also to pedagogical practices capable of transforming the educational reality of students who, like the author, see in education a path to emancipation and recognition.

Keywords: Linguistic prejudice; linguistic variation; Portuguese language teaching; normative grammar; school inclusion.

RESUMEN

SILVA, Jonatha Costa Duarte da. Prejuicio Lingüístico a Partir del Discurso de Profesoras de una Escuela Pública Periférica del Municipio de Río de Janeiro. 2026. 134 hojas. Trabajo Final de Curso, Disertación. Maestría en Educación. Instituto de Agronomía. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

Esta investigación tuvo como objetivo principal analizar la manifestación del prejuicio lingüístico en el quinto grado de la educación primaria en una escuela ubicada en una zona periférica de la ciudad de Río de Janeiro. A partir del análisis de las interacciones discursivas dentro del aula, se buscó comprender de qué manera se tratan y evalúan las variedades lingüísticas regionales, identificando prácticas pedagógicas que pueden reforzar o mitigar este prejuicio. Además, se analizó la relación entre la enseñanza de la gramática normativa y la exclusión de las diferentes formas de hablar, evidenciando cómo el sistema educativo, al centrarse en el modelo normativo, puede contribuir a la marginación de otras formas lingüísticas. La investigación, con un enfoque cualitativo, incluyó la observación participante y la realización de entrevistas semiestructuradas con docentes, con el fin de obtener una visión amplia de cómo se manifiesta el prejuicio lingüístico en la práctica escolar. Más allá de identificar los problemas, se pretendió también sugerir soluciones y prácticas pedagógicas que contribuyan a una enseñanza del portugués más inclusiva y que valore las diversas variantes lingüísticas, respetando las particularidades culturales y sociales de los y las estudiantes. El estudio se fundamentó en la necesidad urgente de repensar la enseñanza del idioma portugués, superando la dicotomía entre la norma estándar y otras formas de habla, promoviendo un enfoque que considere la lengua como un fenómeno dinámico, plural y esencialmente ligado a la identidad del sujeto. Esta investigación buscó no solo aportar a la academia, sino también a las prácticas pedagógicas capaces de transformar la realidad educativa de los y las estudiantes que, como el autor, ven en la educación una oportunidad de emancipación y reconocimiento. Palabras clave: Prejuicio lingüístico; variación lingüística; enseñanza de portugués; gramática normativa; inclusión escolar.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Exemplo de variação linguística	35
FIGURA 2: A escola onde foi realizada a pesquisa	61
FIGURA 3: Atividade sobre palavras apresentadas na forma coloquial, registradas do modo como os estudantes falam em seu cotidiano.....	98
FIGURA 4: Fotos das perguntas feitas aos alunos sobre qual tipo de linguagem consideram mais adequada para usar em casa e na escola.....	100
FIGURA 5: Imagem que representa o que os alunos sentem ou recordam ao ouvir seus pais ou pessoas próximas falando de forma “diferente”	100
FIGURA 6: Atividade da pesquisa	101
FIGURA 7: Atividade da pesquisa	102

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Perfil etário das professoras.....	67
TABELA 2: Localização residencial	68

LISTA DE SIGLAS

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

PPGEA - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

ACD - Análise Crítica do Discurso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Relações entre o pesquisador e a pesquisa	16
Referencial teórico	20
CAPÍTULO I: A VARIEDADE LINGÜÍSTICA E A RIQUEZA DA LÍNGUA: DISCUSSÃO SOBRE NORMA CULTA E NORMA PADRÃO.	31
1.1 Principais tipos de variação linguística.....	39
CAPÍTULO II: CAPÍTULO II: BREVE DISCUSSÃO SOBRE PRECONCEITO LINGÜÍSTICO	42
2.1 O preconceito linguístico e seus efeitos de exclusão social.....	47
2.2 Preconceito linguístico no ambiente escolar	51
2.3 O professor e o ensino de Língua Portuguesa	54
CAPÍTULO III: PERCURSOS DA PESQUISA.....	57
3.1 A pesquisa.....	64
3.2 Os sujeitos.....	65
3.3 Falam as protagonistas.....	68
3.4 Atividades com os/as alunos/as.....	98
3.5 Análise das atividades.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
ANEXO.....	117
APÊNDICE	118

INTRODUÇÃO

A linguagem é um dos mais potentes instrumentos de constituição do sujeito e de mediação das relações sociais. No contexto escolar, ela assume um papel ainda mais significativo, pois é por meio dela que se constroem os sentidos, se organizam os saberes e se expressam identidades. Entretanto, a escola, historicamente, tem se estruturado sob uma concepção normativa da língua, valorizando apenas a variedade considerada padrão e marginalizando outras formas legítimas de expressão linguística. Essa hierarquização das variedades linguísticas reflete um processo de exclusão simbólica que, segundo Bagno (1999), se manifesta como preconceito linguístico: uma forma silenciosa, mas persistente, de discriminação social.

Minha trajetória como professor da rede pública de ensino revelou, na prática, como esse fenômeno ainda é recorrente nas salas de aula. Lecionando em uma escola situada em região periférica do município do Rio de Janeiro, percebo que o modo de falar dos/as alunos/as muitas vezes é visto como “errado” ou “inferior”, quando, na verdade, expressa sua identidade, história e pertencimento cultural. Esse contexto desperta a necessidade de compreender de que forma o preconceito linguístico se manifesta na escola e como ele influencia os processos de ensino e aprendizagem. Assim, a escolha por esse tema não é apenas acadêmica, mas também ética e política, uma vez que busca dar visibilidade a vozes historicamente silenciadas pela norma e pela padronização.

A língua, como destaca Bortoni-Ricardo (2004), é um fenômeno social, vivo e dinâmico, que reflete a diversidade cultural e as condições de vida dos/as falantes. Sob essa perspectiva, não se pode compreender o ensino de Língua Portuguesa apenas como o domínio de regras gramaticais, mas como um espaço de reflexão sobre as relações de poder que atravessam as práticas linguísticas. Fairclough (2001), ao discutir o discurso como prática social, reforça essa visão ao afirmar que toda produção linguística está impregnada de ideologia, de modo que o falar e o calar, o corrigir e o valorizar, tornam-se atos políticos.

A presente pesquisa, portanto, teve como objetivo geral investigar como o preconceito linguístico se manifesta na escola, analisando percepções, experiências e práticas de professores/as e alunos/as, a fim de compreender suas implicações para a valorização da diversidade linguística e cultural no ambiente escolar. Mais especificamente, busquei compreender como os/as sujeitos/as envolvidos/as no processo educativo docentes e discentes

constroem seus discursos sobre a linguagem e como esses discursos se materializam nas interações cotidianas. Nesse percurso, procurei identificar os conhecimentos e as representações de professores/as e alunos/as sobre o preconceito linguístico e suas formas de manifestação, analisou-se como percebem a relação entre variedades linguísticas e desigualdades sociais e, ainda, investigou-se as estratégias pedagógicas que podem favorecer uma educação linguística inclusiva.

O interesse em investigar o preconceito linguístico nasceu, portanto, da necessidade de compreender como a escola, ao mesmo tempo em que é espaço de formação, pode também ser um campo de reprodução de desigualdades simbólicas. Faraco (2008) chama atenção para o fato de que a norma-padrão, em seu uso institucional, tende a funcionar como instrumento de distinção social, criando barreiras entre quem domina e quem não domina o modelo considerado legítimo. Esse processo, quando naturalizado no cotidiano escolar, produz exclusões sutis, mas eficazes, que atingem principalmente alunos/as das classes populares, cujas variedades linguísticas são socialmente desvalorizadas.

Com base nesse cenário, o presente trabalho pretendeu contribuir para o debate sobre a educação linguística crítica e o papel da escola na desconstrução de preconceitos. Como destaca Gnerre (1985, p. 35), “as pessoas falam para serem ouvidas e respeitadas”, e é justamente esse reconhecimento o direito à palavra que se busca reafirmar. O combate ao preconceito linguístico ultrapassa o domínio do conteúdo curricular: trata-se de uma ação pedagógica e social voltada à construção de uma escola mais democrática e plural.

A relevância desta pesquisa reside, portanto, em duas dimensões complementares: acadêmica e social. No campo acadêmico, o estudo contribui para o avanço das discussões sobre linguagem, diversidade e inclusão, articulando os pressupostos da Sociolinguística e da Análise Crítica do Discurso. No campo social, oferece subsídios para a formação docente e para a reflexão sobre práticas pedagógicas que possam reduzir as desigualdades produzidas pela padronização da língua. Ao mesmo tempo, reafirma o compromisso da Educação.

A dissertação está organizada em três capítulos, além das considerações finais. No primeiro capítulo, desenvolvo uma discussão teórica sobre a variação linguística e a distinção entre norma culta e norma-padrão, destacando como essas concepções foram historicamente construídas e associadas a relações de poder. São apresentados os principais tipos de variação linguística, com base em autores como Bagno (1999), Bortoni-Ricardo (2004) e Faraco

(2008), evidenciando a riqueza e a legitimidade das múltiplas formas de falar existentes no português brasileiro. Essa seção busca compreender a língua em sua dimensão social e cultural, problematizando o mito da homogeneidade linguística e o ideal de correção que permeia o ensino escolar.

O segundo capítulo aborda diretamente o preconceito linguístico, analisando-o como uma forma de exclusão social e cultural. Inicialmente, discutiram-se suas origens e fundamentos históricos, evidenciando como a padronização da língua esteve associada a projetos políticos de poder e controle. Em seguida, examinou-se como o preconceito linguístico se manifesta no ambiente escolar, muitas vezes de maneira velada, por meio de correções, risadas e julgamentos sobre o modo de falar dos/as alunos/as. Por fim, foi analisado o papel do/a professor/a e do ensino de Língua Portuguesa na desconstrução dessas práticas excludentes, discutindo possibilidades de uma pedagogia linguística pautada no respeito à diversidade e na reflexão crítica sobre a linguagem.

No terceiro capítulo, apresentou-se a metodologia da pesquisa, descrevendo o percurso adotado para a produção dos dados e a fundamentação teórica que sustenta a investigação. O estudo adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, fundamentada na compreensão da linguagem como prática social (Fairclough, 2001). As etapas da pesquisa envolveram observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com seis professoras da escola, de forma a compreender suas percepções e práticas relacionadas ao preconceito linguístico. As observações foram realizadas na turma em que atuo como professor regente, o que possibilitou uma aproximação mais orgânica e contextualizada do fenômeno estudado.

Por fim, nas considerações finais, retomo as reflexões centrais e apresento as contribuições do estudo, destacando como o preconceito linguístico se manifesta nas práticas escolares e como pode ser enfrentado por meio de uma educação linguística crítica e emancipadora. As conclusões buscam apontar caminhos para a valorização das diferentes formas de expressão linguística e para o fortalecimento de uma escola mais inclusiva, na qual todos/as os/as alunos/as se reconheçam como sujeitos legítimos da linguagem.

Dessa forma, esta pesquisa pretendeu contribuir para a construção de um olhar mais sensível e crítico sobre a língua e seu ensino, reafirmando que o respeito à diversidade linguística é também uma forma de justiça social. Ao investigar o preconceito linguístico no

cotidiano escolar, busco, enquanto educador e pesquisador, compreender como a linguagem pode ser, ao mesmo tempo, instrumento de opressão e de libertação e, sobretudo, como a escola pode se tornar um espaço de escuta, acolhimento e transformação.

RELAÇÕES ENTRE O PESQUISADOR E A PESQUISA

“Eu e a Pesquisa”

Nasci pesquisando sem saber,
na lida, na sala, no corre, no busão.

Pesquiso o falar da quebrada,
as vozes que o livro chama de “erro”,
mas que pra mim são alma, são chão.

Não vim de colégio chique,
nem de dicionário dourado.
Aprendi português na marra,
ouvindo vó, vizinho e rádio.

E foi daí que eu entendi:
ninguém fala feio, fala vivido,
fala sentido, fala sofrido,
fala bonito, do seu próprio jeito.

Eu não separo eu da pesquisa,
porque eu sou ela e ela sou eu.

O que escrevo no caderno
também mora nas lembranças que tenho,
nas vozes que ecoam nos pátios da escola,
nas risadas, nos apelidos,
nas broncas e nas histórias de cada aluno meu.

Não tô aqui pra medir palavra,
tô pra ouvir o que o mundo diz calado.
Pra mostrar que ensinar é mais que regra
é respeito, é escuta, é abraço dado.

Ser pesquisador pra mim é isso:
é juntar pedaço de gente e de fala,
é fazer da língua um abrigo,
é olhar o erro e ver caminho,
é dar nome bonito pro que chamam de falha.

Eu pesquiso pra me entender,
pra entender os outros e me refazer.
Porque cada vez que alguém fala,
a língua se renova e eu também.

Fonte: autoria própria

Toda pesquisa nasce de uma inquietação. Nenhum tema é escolhido ao acaso. Pesquisar, para mim, é mais do que um ato acadêmico: é um gesto de olhar para o mundo e buscar compreendê-lo. É um movimento que nasce do vivido, das experiências que me atravessam, das memórias que me constituem e das práticas que moldam minha trajetória como sujeito e, principalmente, como educador. Nas Ciências Humanas, especialmente, aprendi que o/a pesquisador/a e o objeto não se separam; ao contrário, se entrelaçam, se afetam e se transformam mutuamente. Compreender essa relação é reconhecer que toda produção de conhecimento é também um exercício de autoconhecimento.

Esta investigação carrega as marcas profundas da minha história pessoal e profissional. Ser professor da rede pública, formado também na escola pública, proporcionou-me não apenas o domínio de saberes e métodos, mas, sobretudo, uma compreensão sensível das realidades que permeiam o cotidiano escolar. Ao longo dessa caminhada, vivi inúmeras experiências com a diversidade linguística: alunos/as que se expressam de forma espontânea, trazendo nas palavras os traços de sua comunidade, de sua família e de seu território; e professores/as que, entre as exigências da norma culta e o respeito às falas dos/as alunos/as, buscam equilibrar o ensino da língua com o reconhecimento das identidades que ela representa.

Foi nesse contexto que surgiu meu interesse pelo preconceito linguístico. Não escolhi esse tema apenas por curiosidade teórica, mas por necessidade existencial e pedagógica. Senti, em muitos momentos da minha prática, o peso do olhar que julga a fala do/a outro/a como “errada”, e compreendi o quanto isso marca subjetividades e silencia vozes. A pesquisa nasce,

assim, do encontro entre a experiência e a reflexão não como algo distante e neutro, mas como um processo de implicação profunda. Eu não apenas observo o fenômeno: eu o vivencio, o reconheço e o questiono a partir do meu próprio lugar.

Ao compreender a linguagem como manifestação de identidade e cultura, reconheci nesse debate os traços mais profundos da minha própria trajetória. Desde muito jovem, percebi que falar é também uma forma de afirmar-se no mundo, de existir e de resistir por meio das palavras. A principal motivação para a realização desta pesquisa sobre preconceito linguístico nasceu da convivência com meus pais, pessoas de rara sabedoria, apesar de não terem tido acesso à escolarização formal. Sempre se comunicaram com espontaneidade, clareza e autenticidade, demonstrando que a inteligência não se mede pela norma linguística, mas pela capacidade de significar o mundo à sua maneira.

Meu pai, em especial, sempre foi um exemplo dessa riqueza expressiva. Suas falas cotidianas, como quando dizia “amuntador” para se referir a “montador de móveis” ou “pobrema” em lugar de “problema”, não representavam erro, mas sim a marca de uma identidade linguística viva, legítima e profundamente enraizada em um contexto cultural popular. Essas expressões, longe de diminuí-lo, revelavam um modo próprio de estar no mundo, um modo que inspirou em mim o desejo de compreender como o preconceito linguístico opera silenciosamente, marginalizando formas de fala que, na verdade, carregam histórias, afetos e saberes.

O contato com diferentes modos de falar, muitas vezes desvalorizados, despertou em mim o desejo de compreender os mecanismos pelos quais a escola, mesmo sem intenção, pode reforçar desigualdades simbólicas e linguísticas. Essa consciência não se constrói pelo distanciamento, mas pelo envolvimento ético e crítico com a realidade que investigo.

Minha relação com a pesquisa é atravessada por afetos, memórias e responsabilidades. Não busco neutralidade, pois sei que a neutralidade, nesse campo, é uma ilusão. O que busco é compromisso com a escuta, com a reflexão e com a transformação. Reconheço que a linguagem é também um espaço de poder, e investigar o preconceito linguístico significa, para mim, posicionar-me diante das estruturas que definem o que é “certo” ou “errado” na fala do outro. Pesquisar, nesse caso, é um ato político e pedagógico: questionar o “erro” é questionar os critérios de legitimidade que a sociedade impõe, como dizia Paulo Freire.

Vejo, portanto, esta pesquisa como um exercício de resistência e de emancipação. Resistência, porque enfrento a lógica excludente que marginaliza os falantes das variedades populares; emancipação, porque busco contribuir para a construção de uma escola que reconheça as diferenças linguísticas como riqueza cultural, e não como falha a ser corrigida. Nesse processo, não me coloco como um observador distante, mas como um sujeito que aprende com o campo, que escuta, reflete e reelabora a própria prática docente.

A escolha por uma abordagem qualitativa reforça essa conexão orgânica entre mim e o objeto de estudo. A escuta atenta, a interpretação e a valorização da subjetividade permitem que eu me volte às narrativas, às experiências e aos sentidos que emergem do cotidiano escolar. Nessa forma de investigação, compreender é mais valioso do que medir; interpretar é mais significativo do que quantificar. Por isso, a metodologia adotada reflete não apenas uma opção técnica, mas uma coerência com a minha trajetória e com o fenômeno que desejo compreender.

Percebo este percurso investigativo também como um espelho da minha identidade docente. Ao estudar o preconceito linguístico, revisito minhas próprias experiências como aluno e professor, e reconheço o quanto a língua foi, e ainda é, um instrumento de poder e exclusão. Pesquisar esse tema é, de certo modo, revisitar as marcas deixadas por uma escola que, muitas vezes, valoriza mais a correção do que a expressão, e compreender como posso contribuir para transformar essa realidade.

Cada observação, cada entrevista, cada fala ouvida durante a pesquisa ressoa dentro de mim. Produzir conhecimento, nesse contexto, é também reconstruir-me como sujeito e educador. A pesquisa torna-se, portanto, um espaço de diálogo entre o eu que viveu o preconceito e o eu que hoje busca compreendê-lo e combatê-lo.

Esta investigação não se limita a descrever manifestações de preconceito linguístico; ela busca compreender suas raízes e propor caminhos para enfrentá-lo no contexto escolar. Meu compromisso é fazer da pesquisa uma ferramenta de transformação, um meio de promover o respeito, a equidade e a valorização da diversidade linguística.

REFERENCIAL TEÓRICO

“Referencial Teórico (mas do meu jeito)”

Bagno falou bonito, eu ouvi:
“ninguém fala errado, não, meu fi.”
E eu pensei: então por que tanta gente
ainda cala o falar da gente?

Berenblum veio de mansinho,
me mostrando o caminho escondido
que o preconceito tá no ouvido
de quem finge não ter ouvido.

Bourdieu, com seu ar sabido,
soprou: “quem tem voz manda no jogo,
mas cuidado, rapaz,
pra não ser mandado de novo.”

Gnerre me deu o papo reto:
“a língua é mais que som e letra
é poder, é jeito, é espelho,
é luta que a gente interpreta.”

E Bortoni-Ricardo, tranquila,
me ensinou com doçura e clareza:
que na fala do povo mora ciência,
mora cultura, mora beleza.

Aí tô eu, nesse rolo bonito,
entre livro, caderno e escola,
fazendo teoria com afeto,
porque teoria sem vida desola.

Se o nome é **referencial teórico**,
o meu é cheio de sentimento:
porque aqui, o que vale mesmo
é o saber que nasce do vento,
da rua, do pátio, da fala do povo
meu referencial é vivo, é novo.

Fonte: autoria própria

A linguagem é uma das ferramentas mais importantes de interação social e, como tal, reflete e reproduz as relações de poder e as desigualdades presentes na sociedade. O preconceito linguístico, caracterizado pela marginalização de certas formas de comunicação em favor de outras, tidas como "corretas" ou "superiores", é um fenômeno complexo que se manifesta em diferentes contextos e atinge diversas camadas sociais, não apenas as comunidades periféricas. Nesse sentido, Bagno (1999, p. 14) afirma que:

Parece haver cada vez mais, nos dias de hoje, uma forte tendência a lutar contra as mais variadas formas de preconceito, a mostrar que eles não têm

nenhum fundamento racional, nenhuma justificativa, e que são apenas o resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica.

A citação destaca um movimento contemporâneo de resistência às múltiplas formas de preconceito, evidenciando que tais práticas não possuem base racional, mas nascem de construções sociais sustentadas pela ignorância e pela intolerância. Essa reflexão aponta para um processo histórico de conscientização coletiva, em que a sociedade passa a questionar as estruturas de poder que alimentam a exclusão e a desigualdade. No campo educacional, essa luta ganha um sentido ainda mais urgente, pois é na escola que muitos preconceitos, inclusive o linguístico, são reproduzidos de maneira sutil, legitimando a ideia de que certos modos de ser, falar ou viver têm mais valor do que outros.

Ao afirmar que os preconceitos são frutos da manipulação ideológica, o autor nos leva a compreender que eles não surgem de forma espontânea, mas são sustentados por interesses que visam manter hierarquias sociais. O preconceito linguístico, nesse contexto, atua como um instrumento de dominação simbólica, reforçando a superioridade de uma variedade de língua sobre as demais. Combater esse tipo de discriminação significa romper com um modelo de sociedade que naturaliza as desigualdades e silencia vozes que não se enquadram nos padrões hegemônicos. A escola, portanto, assume papel central nesse enfrentamento, ao promover o respeito à diversidade linguística e estimular o pensamento crítico como caminho para a construção de uma convivência verdadeiramente democrática.

O preconceito pode gerar barreiras que comprometem não apenas a aprendizagem, mas também a autoestima e a identidade dos falantes. Como resultado, aqueles que sofrem com essa discriminação podem se sentir à margem da sociedade, enfrentando dificuldades para se afirmarem e se integrarem de forma adequada em diferentes espaços.

Quando alunos/as são expostos a um ensino que valoriza uma única norma linguística e ignora suas próprias formas de expressão, a escola pode se tornar um ambiente desafiador, no qual a linguagem, ao invés de ser um meio de expressão e de comunicação, contribui para a segregação.

O impacto do preconceito linguístico se estende ainda às interações cotidianas dos/as alunos/as e às suas percepções sobre si mesmos e o lugar que ocupam na sociedade. Esse fenômeno destaca a necessidade de estabelecer práticas pedagógicas que respeitem a

diversidade linguística, de modo que a educação se torne uma experiência inclusiva, onde cada aluno/a possa ver sua fala e sua cultura valorizadas e legitimadas no ambiente escolar.

Estudos mostram que o preconceito linguístico não se limita a um simples juízo de valor sobre a fala, mas está diretamente relacionado com fatores sociais, culturais e educacionais. Assim, a luta contra o preconceito linguístico dentro da sala de aula revela-se crucial, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto social, uma vez que a escola deve ser um ambiente que promova o questionamento e a crítica, mas também o respeito à diversidade. É essencial que os/as estudantes compreendam que existem diversas formas de utilização da língua e de se comunicar em português, e a maneira como falam não deve ser vista como "incorreta".

É fundamental reconhecer que todas as variedades da língua têm sua validade e representam expressões verdadeiras da identidade cultural de seus/as falantes. Essa visão ajuda a aprimorar as vivências linguísticas dos/das estudantes, promovendo um ambiente onde se sintam respeitados e valorizados em sua singularidade. Ao ensinar os/as alunos/as a reconhecer e valorizar a sua própria fala, não só questionam o preconceito linguístico, mas também promovem um ambiente inclusivo que propicia a aprendizagem e a autoestima.

Em contrapartida, é essencial que as instituições de ensino adotem metodologias que valorizem e incluam as diferentes variedades linguísticas dos/as estudantes durante o processo educativo, transformando a sala de aula em um ambiente onde a diversidade seja vista como algo essencial, e não como um aspecto de menor importância.

Para que fosse possível compreender melhor o que foi abordado nesta pesquisa, buscou-se fundamentá-la em obras de diversos autores e autoras, cujas contribuições ofereceram suporte teórico essencial para a análise do tema.

Bagno, Marcos (1999). O livro "Preconceito Linguístico: O que é, como se faz", de Marcos Bagno, é essencial para compreender as formas como o preconceito linguístico se constitui e seus efeitos sociais, especialmente em escolas de comunidades periféricas. Bagno contesta a crença da existência de uma única forma correta de utilização da língua. Ele destaca como a sociedade estabelece um padrão de usos elitistas, que marginaliza os falantes de variedades regionais e populares.

Ao analisar o contexto de uma escola periférica, a evidência da existência desse preconceito se torna clara. Os indivíduos que se comunicam usando variedades regionais ou

populares costumam ser desvalorizados e desmotivados. Esse cenário pode prejudicar seu desempenho escolar e afetar sua autoestima. Assim, de forma geral, considera-se que o preconceito linguístico se configura como um fator prejudicial, na medida em que indivíduos que utilizam variedades regionais ou populares frequentemente vivenciam processos de desvalorização e desmotivação, com impactos diretos em seu desempenho acadêmico e em sua autoestima. Bortoni-Ricardo, Stella Maris. (1984) Em 1984, Stella Maris Bortoni-Ricardo lançou sua obra “Educação na língua materna: a sociolinguística no ensino do português”.

Neste livro, a autora investiga a conexão entre o fenômeno da variação linguística e o aprendizado da língua materna, destacando a relevância de compreender as distintas variedades do português dentro do ambiente escolar. Ela argumenta que preconceitos linguísticos podem surgir quando variedades menos prestigiadas, frequentemente usadas por estudantes de áreas rurais ou de classes sociais mais desfavorecidas, são desconsideradas, punidas e censuradas durante o processo educativo.

A principal contribuição desta pesquisa para a discussão sobre preconceito linguístico nas instituições de ensino é a proposta de uma abordagem sociolinguística que valorize a diversidade linguística dos/as alunos/as. Bortoni-Ricardo (2004), ressalta a necessidade de uma educação inclusiva que honre as diferentes formas de se expressar, evitando a estigmatização dos estudantes em função de seu modo de falar.

Gnerre, Maurizio (1994), em sua obra “Linguagem e Poder” (1994), oferece uma discussão aprofundada sobre a relação entre linguagem e poder nas sociedades, abordando como a escrita e a aquisição da linguagem são direta e historicamente ligadas ao poder e às estruturas sociais. Gnerre afirma que o estabelecimento da norma padrão favorece determinados grupos sociais e exclui aqueles que não dominam essa ferramenta. A principal contribuição deste livro para este tema do nosso trabalho reside na crítica do autor à padronização linguística imposta pelos grupos dominantes e como esse processo afeta negativamente aos falantes de variedades linguísticas regionais e sociais. O autor argumenta que o preconceito linguístico não diz respeito apenas à comunicação, mas também ao poder e à exclusão social.

No espaço escolar, a obra de Gnerre é relevante para entender o papel da linguagem e da escola na reprodução das hierarquias sociais e como enfrentá-los por meio de uma pedagogia que valorize a diversidade linguística e cultural.

Mattos e Silva, Rosa (1997), na obra *Contradições no Ensino de Português* (1997), realiza uma investigação crítica das práticas de ensino de língua portuguesa no Brasil, destacando as tensões e incoerências presentes na abordagem tradicional, especialmente no que se refere ao tratamento das variações linguísticas. A autora discute como, muitas vezes, o ensino de português enfatiza a norma-padrão de forma rígida, ignorando a diversidade linguística do país e desvalorizando as variedades regionais e populares.

A principal contribuição desta obra para o tema deste projeto sobre o preconceito linguístico é a crítica às práticas excludentes no ensino de português, que reforçam o preconceito contra falantes de variedades não prestigiadas. Mattos e Silva (2004), aponta que, ao priorizar a norma culta como única forma legítima de expressão, a escola reproduz desigualdades e estigmatiza alunos que não utilizam essa norma, perpetuando, assim, o preconceito linguístico.

Esse livro oferece uma base teórica relevante para a pesquisa ao abordar as contradições entre o discurso pedagógico que promete inclusão e as práticas que, muitas vezes, reforçam a exclusão de alunos que falam variedades linguísticas diferentes. Esse paradoxo ocorre porque, ao enfatizar rigidamente a norma culta como única forma legítima de expressão, a escola marginaliza aqueles que falam de acordo com suas próprias variedades regionais e sociais. Assim, o espaço escolar, que deveria valorizar a diversidade linguística como riqueza cultural, transforma-se, em muitos casos, em um ambiente onde apenas uma forma de falar é considerada adequada, levando esses alunos/as a se sentirem inadequados ou inferiores. Dessa forma, a prática pedagógica, em vez de promover inclusão, acaba por gerar exclusão e desvalorização das identidades linguísticas.

Essa reflexão dialoga diretamente com a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu, que amplia a compreensão do fenômeno ao relacionar a linguagem às estruturas de poder social. O autor, em *Economia das trocas simbólicas* (1996), analisa de forma profunda como a língua pode funcionar como um instrumento de poder simbólico, revelando que ela reflete e reforça as hierarquias existentes na sociedade. Nessa perspectiva, o domínio da chamada “fala legítima”, aquela reconhecida socialmente como correta, confere prestígio e autoridade aos indivíduos, enquanto aqueles que não a dominam são frequentemente estigmatizados e excluídos. Assim, o que Mattos e Silva identifica na prática escolar como exclusão pedagógica, Bourdieu explica como um mecanismo de reprodução social, em que o capital

linguístico se converte em capital simbólico, perpetuando desigualdades dentro e fora da escola.

De acordo com Bourdieu (1996, p. 45).

A língua legítima não tem o poder de garantir sua própria perpetuação no tempo nem o de definir sua extensão no espaço. Somente esta espécie de criação continuada que se opera em meio às lutas incessantes entre as diferentes autoridades envolvidas, no seio do campo de produção especializada, na concorrência pelo monopólio da imposição do modo de expressão legítima, pode assegurar a permanência da língua legítima e de seu valor, ou seja, do reconhecimento que lhe é conferido.

O que o autor está sugerindo é que a variedade da língua, para ser reconhecida como válida e superior, precisa ser constantemente validada no campo social, onde diferentes grupos lutam pelo "monopólio" de definir como as pessoas devem falar e escrever. Ou seja, o valor da língua legítima é imposto através dessas disputas sociais, e o seu reconhecimento depende de quem tem o poder de definir o que é "certo" ou "errado" na linguagem.

Esse processo de luta pelo poder nos usos da língua também reflete uma luta por poder social e cultural, onde aqueles que controlam a “língua legítima” podem dominar o poder na sociedade.

No ambiente escolar, essa perspectiva se manifesta de maneira significativa, especialmente em contextos de preconceito linguístico, onde as variedades regionais e populares da língua, faladas por alunos de classes sociais menos privilegiadas são muitas vezes marginalizadas e desvalorizadas, até silenciadas e negadas.

Segundo Bourdieu, o conceito de *campo* é fundamental para compreender como os diferentes espaços sociais, como o educacional, operam com regras e valores específicos. No contexto escolar, certas formas de uso das línguas e conhecimentos são priorizadas, enquanto outras acabam sendo marginalizadas. Ao adotar a norma padrão da língua, geralmente vinculada às classes dominantes, a escola estabelece um padrão único de legitimidade linguística, contribuindo para a manutenção de relações de poder (Bourdieu, 1989, p. 73). Isso faz com que estudantes que não dominam essa norma ou utilizam variedades linguísticas regionais sejam frequentemente percebidos como "errados" ou "inadequados". Como resultado, o preconceito linguístico é reforçado, aprofundando as desigualdades entre

alunos/as de diferentes contextos sociais. Esse mecanismo favorece a reprodução das desigualdades sociais.

O conceito de *Capital Cultural* é crucial para compreender como o domínio da língua padrão funciona como um recurso que oferece vantagens no ambiente escolar, ou seja, quem domina a língua padrão, “é superior” a quem não domina. O Capital Cultural, composto por saberes, habilidades e comportamentos socialmente valorizados, confere prestígio e poder aos indivíduos. No espaço escolar, isso se manifesta, também, no domínio da norma culta, que nem sempre está ao alcance de todos os estudantes.

Segundo Marcos Bagno (2003), norma culta é uma construção social que não reflete a diversidade linguística real de uma comunidade, mas sim um conjunto de regras idealizadas, frequentemente baseadas na norma culta escrita e nos usos linguísticos das classes sociais dominantes. Para Bagno, a norma culta é imposta como modelo legítimo de língua, resultando em exclusão e preconceito linguístico, pois desconsidera as variações linguísticas naturais.

“O capital cultural pode atuar como o capital econômico em determinados contextos, facilitando o acesso a bens e posições de prestígio” (Bourdieu, 1997). Estudantes oriundos de famílias onde essa norma não é usual enfrentam obstáculos maiores para alcançar sucesso escolar, não por falta de capacidade, mas pela ausência desse capital. Nesse cenário, o preconceito linguístico se configura como um mecanismo que reforça a hegemonia dos que detêm o capital cultural esperado, enquanto discrimina aqueles que carregam as marcas de suas origens culturais e regionais (Bourdieu, 1991).

O conceito de *habitus*, que representa as disposições internacionais moldadas ao longo da vida e que influencia as ações e percepções dos indivíduos, contribui para compreender as dinâmicas linguísticas no ambiente escolar. O Habitus linguístico dos estudantes de classes populares ou de regiões periféricas reflete suas experiências sociais e culturais, muitas vezes distintas da norma linguística valorizada pela escola. “O habitus é uma estrutura estruturada que funciona como estrutura estruturante” (Bourdieu, 1977, p. 72). A linguagem que esses alunos trazem para o contexto escolar muitas vezes é percebida como inferior, alimentando atitudes que promovem sua estigmatização. Essa desvalorização das variantes linguísticas populares pode levar os/as estudantes a se sentirem inadequados, dificultando sua integração escolar e perpetuando a dominação simbólica (Bourdieu, 1998).

O preconceito linguístico no ambiente escolar atua como uma barreira que restringe o desenvolvimento de muitos/as alunos/as, perpetuando desigualdades sociais. “A língua não é apenas um meio de comunicação, mas também um instrumento de poder simbólico que expressa e legitima relações de força” (Bourdieu, 1991) Na escola, esse poder simbólico frequentemente exclui aqueles que não fazem parte do repertório linguístico das classes dominantes. Assim, em vez de promover a inclusão e a valorização da diversidade linguística, a escola frequentemente reforça barreiras sociais e culturais. A norma culta é imposta como o modelo ideal, levando à marginalização de estudantes que não a dominam, ou que perpetuam um ciclo de exclusão social (Bourdieu, 1996).

Para o autor, superar essas desigualdades exige o reconhecimento de que todas as variedades linguísticas têm valor e representam identidades culturais legítimas. Ao adotar uma abordagem inclusiva e valorizar a diversidade linguística, a escola pode se tornar um agente de transformação social, promovendo uma educação que respeite as diferentes origens culturais dos estudantes e combata o preconceito linguístico. “Transformar a escola significa questionar as estruturas que a tornam uma instância de legitimação da desigualdade” (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 212). A partir dessa perspectiva, podemos visualizar a escola como um espaço mais justo e acolhedor, capaz de questionar as desigualdades que se reforçam e aprofundam por meio dos usos da língua.

Em seu livro *A invenção da palavra oficial - Identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização* (2003), Andrea Berenblum nos conduz a uma reflexão profunda e multifacetada sobre a relação entre a experiência de vida, a trajetória acadêmica e a linguagem. A autora destaca como a vivência em um contexto linguístico que nos é estranho pode nos posicionar simultaneamente como sujeitos e objetos de estudo. Essa imersão em uma língua diferente não apenas nos desafia a compreender e ser compreendidos, mas também nos leva a refletir sobre o papel da linguagem como um construto cultural e social que molda identidades. É nessa posição de "estranhamento" que a autora identifica um ponto de partida para reflexões ricas e transformadoras no campo da linguagem.

Berenblum sugere que esse processo de lidar com uma língua que nos é alheia vai além da comunicação; ele nos permite perceber como a linguagem é atravessada por relações de poder, preconceitos e construções culturais que afetam tanto o falante quanto o ouvinte.

Aqui, sua análise é um convite a olhar para a linguagem como algo que não está apenas no exterior, mas que também reflete e influencia a construção de nosso próprio lugar no mundo.

Essa reflexão é particularmente relevante no âmbito do meu projeto de pesquisa, que trata do preconceito linguístico no 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola de periferia da cidade do Rio de Janeiro. A perspectiva de Berenblum ajuda a iluminar o fato de que a escola, enquanto espaço de formação cultural e social, muitas vezes opera como uma arena em que certos usos da língua são legitimados, enquanto outros são marginalizados. Assim, os/as alunos/as que levam para o ambiente escolar as marcas linguísticas de suas vivências regionais ou culturais frequentemente se veem colocados em situações de inferiorização ou silenciamento.

Esse fenômeno pode ser compreendido à luz da ideia de estranhamento abordada por Berenblum (2003). Para muitos alunos, sua própria fala e sua identidade podem ser tratadas como "estranhas" ou "erradas" em relação à norma culta valorizada na escola. Tal dinâmica não apenas reforça desigualdades sociais, mas também pode impactar negativamente o processo de ensino-aprendizagem, ao comprometer a autoestima e a motivação dos estudantes.

Portanto, ao vincular as reflexões de Berenblum (2003) com minha pesquisa, torna-se evidente que uma abordagem que acolha as variedades linguísticas dos/das alunos/as e reconheça o valor de suas identidades pode abrir caminhos para práticas pedagógicas mais inclusivas. Afinal, como a autora sugere, é no enfrentamento daquilo que parece diferente que encontramos as bases para transformar nossa relação com a linguagem e com os sujeitos que a utilizam.

Para Berenblum (2003, p.20), “o sotaque é a marca da diferença”. Essa reflexão aponta para o papel da linguagem como um traço único e inalienável da identidade cultural e pessoal. O sotaque carrega histórias, territórios e experiências que moldam quem somos. Contudo, em muitas situações, essa riqueza é distorcida, transformando o sotaque em um marcador de exclusão, principalmente em espaços institucionais como a escola.

No ambiente escolar, onde a pluralidade deveria ser celebrada, o sotaque muitas vezes é tratado como um desvio em relação à norma culta. Alunos/as provenientes de diferentes estados ou regiões, ao carregarem em sua fala as marcas de suas origens, enfrentam situações

de preconceito. Não raro, esses/as estudantes se tornam alvos de piadas ou olhares de desaprovação por parte de colegas e até mesmo de educadores, que podem, de maneira consciente ou não, reforçar a ideia de que apenas o falar "neutro" ou "correto" é válido.

Essa dinâmica prejudica a construção de um ambiente escolar inclusivo. O preconceito linguístico gera impactos significativos na autoestima dos estudantes, que podem se sentir deslocados ou inadequados. Muitos acabam silenciando suas vozes para evitar julgamentos, o que limita não apenas sua expressão, mas também sua participação ativa nas atividades escolares. O espaço que deveria promover a liberdade de aprendizado torna-se, então, uma arena de exclusão.

É importante reconhecer que o preconceito em relação ao sotaque não é apenas uma questão individual, mas também estrutural. A normatização de um único padrão linguístico reflete relações de poder que privilegiam certos grupos em detrimento de outros. Dessa forma, o sotaque se torna um símbolo de resistência cultural, mas também um alvo para quem busca homogeneizar as vozes que circulam nos diferentes espaços sociais, incluindo a escola.

Para transformar essa realidade, é necessário que o ambiente escolar seja reconfigurado como um espaço de valorização da diversidade linguística. Reconhecer o sotaque como uma expressão legítima de identidade e cultura é um passo fundamental para combater o preconceito linguístico. Essa transformação requer esforços intencionais por parte dos/das educadores/as, que devem refletir sobre suas práticas e promover atividades que acolham e deem voz a todos os/as alunos/as.

Uma estratégia pedagógica eficaz seria incluir discussões sobre diversidade linguística no currículo escolar, abordando o sotaque como parte integrante da riqueza cultural do país. Além disso, atividades que incentivem os/as estudantes a compartilhar suas vivências regionais e suas histórias de vida podem fortalecer o respeito mútuo e promover um ambiente de pertencimento. Ao dar espaço para que falem sobre suas raízes, a escola pode se tornar um lugar onde as diferenças são valorizadas, e não corrigidas.

Também se torna fundamental promover a sensibilização dos colegas de classe quanto à importância da empatia e do respeito às diferenças linguísticas, culturais e de qualquer outra natureza. Essa conscientização pode ocorrer por meio de rodas de conversa, projetos interdisciplinares e atividades que valorizem a diversidade de fala como fonte de aprendizado

e de enriquecimento coletivo. Ao escutar e compreender o modo de falar do outro, os estudantes ampliam sua visão de mundo, fortalecendo atitudes de respeito, solidariedade e reconhecimento da pluralidade que compõe a vida em sociedade.

CAPÍTULO I

A VARIEDADE LINGUÍSTICA E A RIQUEZA DA LÍNGUA: DISCUSSÃO SOBRE NORMA CULTA E NORMA-PADRÃO

Cada fala é um pedaço do mundo

Ninguém fala errado, não, meu fio.

Errado é quem não escuta.

A boca da gente carrega história,
carrega chão, suor, luta.

Tem quem diga “a gente vai”,

tem quem diga “nóis vai”.

E os dois vão um de sandália, outro de pé no chão,
mas os dois chegam, no mesmo coração.

A língua não é prisão, é caminho.

Ela se dobra, se entorta, se reinventa,

vira rede no quintal da avó,

vira grito no beco, reza na boca do povo.

A fala é viva, é bicho solto.

Não cabe em regra, nem em gramática de luxo.

Ela aprende com o vento,

ensina com o corpo,

dança no compasso do costume.

E quem disser que a fala do pobre é feia,

que a fala do sertão é errada,

nunca ouviu o canto do rio

quando passa sussurrando entre as pedras.

Porque língua, meu fio,

é feito rio: corre por todo canto,

leva e traz pedaço de gente,

mistura tudo e fica mais bonita.

Fonte: autoria própria

Bagno (1998, p. 9) declara que “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”.

Longe de representar um problema que deva ser corrigido, a variação linguística constitui a essência da língua, evidenciando a diversidade e a complexidade da experiência humana. Cada fala, sotaque ou expressão regional revela traços de uma história própria e de

processos contínuos de construção identitária. Nesse sentido, a língua ultrapassa a função de mero instrumento de comunicação e torna-se um espaço simbólico de expressão das memórias, anseios e vivências coletivas.

A língua portuguesa, em especial, manifesta-se de diferentes maneiras nas diversas regiões do país, adaptando-se aos contextos sociais, culturais e geográficos em que é utilizada. Nas comunidades, as expressões linguísticas traduzem a realidade cotidiana e a resistência dos grupos locais; no sertão, refletem o ambiente e as experiências regionais; no litoral, revelam influências do convívio com o mar e das trocas culturais; e nas grandes cidades, resultam da convivência entre múltiplas variantes que se mesclam e se transformam. Dessa forma, a língua portuguesa reafirma sua natureza dinâmica e a capacidade de evoluir conforme as práticas sociais e culturais de seus falantes.

Cada região, contexto social e indivíduo contribui para a diversidade da língua portuguesa. Ao contrário do que alguns acreditam, as variações linguísticas não empobrecem a língua; elas a enriquecem, incorporando influências culturais, históricas e sociais distintas. Essa pluralidade evidencia que a língua não se limita a normas rígidas, mas constitui um sistema dinâmico e flexível, no qual cada forma de expressão reflete legitimamente a experiência e o contexto de seu falante.

É na diversidade linguística que se encontra a verdadeira força da língua, uma força que se consolida por meio da variedade e da multiplicidade de usos. Cada sotaque e forma de falar representa parte da história coletiva de um povo. Ignorar essas manifestações ou tentar uniformizá-las significa desconsiderar importantes aspectos da identidade e do conhecimento social. Valorizar as diferentes formas de expressão é, portanto, um ato de reconhecimento da diversidade humana e do papel que cada grupo desempenha na construção da língua.

Em oposição a essa perspectiva, ainda há quem interprete a variedade linguística como um erro ou desvio. Persiste a ideia de que existe apenas uma forma “correta” de falar, como se a língua fosse um sistema fixo e imutável. Essa concepção limita sua compreensão, pois desconsidera seu caráter dinâmico e sua capacidade de adaptação às transformações sociais e culturais que ocorrem ao longo do tempo.

A obra “A Língua de Eulália” (1997), de Marcos Bagno, propõe uma reflexão sobre a língua a partir de uma visão mais ampla e humana. Em vez de tratá-la como um código fixo e

imutável, o autor a apresenta como um sistema em movimento, que se transforma conforme a vida social. Ao criar a personagem Eulália mulher negra, moradora de periferia e segura de sua forma de falar, Bagno evidencia realidades linguísticas que costumam ser desvalorizadas. Eulália simboliza as vozes que, ao fugirem do padrão imposto, foram historicamente silenciadas e marginalizadas.

Bagno (1997) não nos apresenta uma Eulália vítima da exclusão, mas uma mulher que, ao contrário, faz da sua fala um poderoso instrumento de resistência e afirmação. A fala de Eulália é viva, cheia de histórias, de memórias coletivas e afetos. Ela não é uma fala “errada”, “inferior” ou “de segunda classe”; ao contrário, ela carrega em si uma riqueza única, que não se mede pela adequação a uma norma gramatical estabelecida, mas pela sua capacidade de comunicar, de conectar pessoas, de dar voz às suas vivências e experiências. A fala de Eulália é rica porque comunica de maneira direta e verdadeira. Ela é rica porque resiste às imposições de um padrão linguístico que tenta apagar o que é diverso e único. E, acima de tudo, a fala de Eulália é rica porque não pede licença para existir. Ela ocupa espaços, quebra barreiras e, com isso, revela a potência das diversas formas de falar.

Ao mostrar o preconceito que recai sobre as variedades populares, Bagno nos provoca a refletir sobre a injustiça social que se esconde nas sutilezas da linguagem. O preconceito linguístico não se limita a uma questão de gramática, mas está enraizado em uma estrutura de desigualdade que desqualifica culturas, histórias e identidades inteiras. Ao valorizar a fala de Eulália, Bagno nos convida a repensar o conceito de “correção” linguística, e a ver na diversidade uma riqueza a ser celebrada, e não um erro a ser corrigido.

Por isso, *A Língua de Eulália* não é apenas uma obra literária sobre linguagem; é um manifesto sobre identidade, cultura e resistência. Bagno não está apenas contando a história de uma mulher e sua língua, mas está nos convidando a transformar a forma como vemos as palavras, as falas e, por fim, as pessoas que as produzem. É um convite para que possamos olhar com outros olhos e outros ouvidos, para que possamos escutar, verdadeiramente, as múltiplas vozes que compõem o vasto tecido da língua portuguesa. Uma língua que, quando respeitada em sua pluralidade, se torna um instrumento de inclusão, de justiça e, principalmente, de valorização da identidade de todos os que a falam.

Sob a luz da sociolinguística, compreendemos que não existe uma única forma “certa” de falar. O que existe são diferentes formas de uso, todas coerentes, funcionais e legítimas

dentro dos seus contextos. A norma-padrão, por sua vez, é apenas uma das muitas variedades possíveis, útil e necessária para certos propósitos formais, mas não superior às demais. Reduzir toda a complexidade da língua a um único modelo é apagar vozes, calar mundos inteiros.

A escola desempenha um papel central no reconhecimento da diversidade linguística. A correção de formas de falar consideradas inadequadas deve ser realizada de maneira objetiva, sem desconsiderar a existência de outras variantes. O ensino da norma-padrão deve coexistir com o conhecimento das diferentes formas de expressão, de modo que a sala de aula funcione como um espaço para o estudo e a compreensão das variações linguísticas.

A linguagem vai além de uma ferramenta de comunicação, funcionando como um reflexo das estruturas sociais, das relações de poder e das desigualdades presentes na sociedade. Ela registra aspectos culturais, históricos e sociais, e evidencia as diferentes experiências vividas por grupos diversos. Nesse sentido, a língua constitui também um campo de disputa simbólica, no qual se define quais formas de fala serão valorizadas ou consideradas corretas, e quais serão marginalizadas ou silenciadas. O reconhecimento dessas variações é fundamental para compreender a dinâmica social e o papel da linguagem na construção das identidades coletivas e individuais.

Valorizar a variedade linguística é, portanto, um gesto político, ético e pedagógico. É afirmar, com todas as letras e todas as vozes, que nenhuma forma de falar é inferior por si só que a fala da criança da periferia, com seus traços de oralidade, suas gírias, suas construções próprias, carrega tanto valor quanto o discurso formal dos livros. Cada expressão linguística é o resultado de um processo histórico, social e cultural, e ignorar isso é cometer uma violência simbólica contra milhões de brasileiros que não se veem representados na língua que lhes é imposta.



Figura 1 – Exemplo de variação linguística
Fonte: todamateria.com

A tirinha apresenta uma situação aparentemente cômica: uma mulher, em uma entrevista de emprego, afirma falar diversas línguas estrangeiras, mas ao ser questionada sobre o português, responde com a expressão “Aí varêia!”. A graça da cena nasce da diferença entre a norma-padrão, esperada em contextos formais, e a variedade popular utilizada pela personagem. No entanto, o riso provocado revela algo mais profundo: a forma como nossa sociedade julga e hierarquiza as maneiras de falar.

A norma-padrão é uma construção social e histórica, não é a única forma legítima da língua, mas a que foi institucionalizada como modelo por motivos políticos e culturais. Ela representa o português das classes letradas, frequentemente associada ao prestígio, à escolarização e à autoridade. Já as variedades não padrão, aquelas faladas cotidianamente pela maioria dos brasileiros, são marcadas por contextos regionais, sociais e culturais diversos, mas são injustamente vistas como “erradas” ou “inferiores”.

Quando a personagem diz “varêia”, não demonstra falta de inteligência, mas o uso de uma variedade linguística legítima, enraizada em sua experiência social. O riso do leitor, porém, pode esconder o riso da exclusão, que reforça o preconceito linguístico, essa forma de

¹ Fonte: <https://www.todamateria.com.br/linguagem-formal-e-informal/>

discriminação que desvaloriza quem fala fora da norma prestigiada. Como lembra Bagno (2007), o preconceito linguístico é uma das manifestações mais sutis da desigualdade social, pois transforma diferenças em defeitos.

Assim, a tirinha funciona como um espelho da realidade escolar e social brasileira: ensina-se a rir do “erro”, mas raramente se ensina a compreender o que ele revela sobre a diversidade e a riqueza da língua. Falar sobre norma-padrão e não padrão é, portanto, falar sobre poder, inclusão e respeito. E é justamente nesse ponto que o ensino da língua portuguesa precisa se tornar um ato político e ético: fazer da escola um espaço de escuta, onde “varêia” não seja motivo de riso, mas de reflexão.

Nesse sentido, de acordo com Gnerre (1985, p. 3):

A língua não é usada somente para veicular informações, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras; entre estas ocupa uma posição central a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. As pessoas falam para serem ouvidas, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos.

A reflexão de Gnerre evidencia que o uso da língua está diretamente relacionado às dinâmicas sociais e às formas de reconhecimento entre os sujeitos. Falar é um ato social que expressa posições, valores e intenções. Quando alguém utiliza a linguagem, não o faz apenas para transmitir informações, mas também para afirmar sua identidade e buscar legitimidade em determinado contexto.

Nesse sentido, é fundamental compreender que o modo de falar de cada pessoa reflete sua origem, suas experiências e o ambiente sociocultural ao qual pertence. Desvalorizar essas formas de expressão representa uma forma de exclusão simbólica, pois nega o direito de o indivíduo se expressar conforme sua realidade linguística. O respeito às variedades da língua é, portanto, condição necessária para a promoção da igualdade e da valorização das identidades culturais presentes na sociedade.

A escola, como espaço de formação humana e cidadã, tem o dever de romper com a lógica excludente que hierarquiza as formas de falar. Toda criança tem o direito de se expressar sem medo, sem vergonha e sem o peso de ser ridicularizada por não “falar bonito”.

Quando a escola acolhe a pluralidade linguística, ela reafirma que a língua portuguesa não é um sistema restrito e inacessível, mas um amplo mosaico de vozes múltiplas, diversas e representativas da realidade social. Cada sotaque, expressão e variação constitui uma parte essencial dessa construção coletiva que chamamos de língua.

Promover o respeito à diversidade linguística é, em última instância, promover o respeito à dignidade humana. É ensinar que a língua não é um instrumento de opressão, mas de libertação desde que usada com consciência, escuta e empatia. É abrir caminho para que a escola seja um território de voz, e não de silêncio; de acolhimento, e não de julgamento; de florescimento, e não de poda.

Como destaca Bagno (2007), a língua não é neutra: ela carrega marcas sociais, culturais e afetivas. Cada palavra dita ou silenciada traz em si os vestígios de uma trajetória de um povo, de uma vivência, de um território. A língua que falamos é atravessada por tudo o que somos: nossa origem, nossa classe, nossa cor e nosso pertencimento. Por isso, não se pode tratá-la como um simples código a ser decifrado, como um conjunto de normas frias e descontextualizadas. A linguagem é espaço de identidade, resistência e memória viva.

Nesse sentido, cabe à escola não apenas ensinar regras, mas também reconhecer e valorizar as diferentes formas de expressão linguística dos estudantes. O papel do/a educador/a ultrapassa a função de transmissor da norma-padrão, abrangendo a responsabilidade de promover o respeito à diversidade linguística e de mediar o diálogo entre as variedades da língua. Cada forma de falar deve ser compreendida como parte integrante do repertório linguístico dos alunos e tratada com o mesmo rigor e legitimidade atribuídos às demais manifestações da língua portuguesa.

Ensinar a língua envolve mais do que a transmissão de regras gramaticais; requer o compromisso com o respeito às diferentes formas de expressão existentes na sociedade. Reconhecer a diversidade linguística é fundamental para a construção de uma escola mais justa, inclusiva e coerente com a realidade de seus alunos. Valorizar as variedades da língua significa combater estigmas e superar a ideia de que apenas a norma-padrão representa o “bom falar”. Assim, o ensino da língua portuguesa deve promover o conhecimento da norma-padrão em diálogo com as demais variedades, garantindo o direito de todos à expressão linguística e ao reconhecimento de sua identidade cultural.

Em seu livro “A invenção da palavra oficial - Identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização” (2003), Andrea Berenblum nos conduz a uma reflexão profunda e multifacetada sobre a relação entre a experiência de vida, a trajetória acadêmica e a linguagem. A autora destaca como a vivência em um contexto linguístico que nos é estranho pode nos posicionar simultaneamente como sujeitos e objetos de estudo. Essa imersão em uma língua diferente não apenas nos desafia a compreender e sermos compreendidos, mas também nos leva a refletir sobre o papel da linguagem como um construto cultural e social que molda identidades. É nessa posição de "estranhamento" que a autora identifica um ponto de partida para reflexões ricas e transformadoras no campo da linguagem.

Berenblum sugere que esse processo de lidar com uma língua que nos é alheia vai além da comunicação; ele nos permite perceber como a linguagem é atravessada por relações de poder, preconceitos e construções culturais que afetam tanto o falante quanto o ouvinte. Aqui, sua análise é um convite a olhar para a linguagem como algo que não está apenas no exterior, mas que também reflete e influencia a construção de nosso próprio lugar no mundo.

A perspectiva de Berenblum ajuda a iluminar o fato de que a escola, enquanto espaço de formação cultural e social, muitas vezes opera como uma arena em que certos usos da língua são legitimados, enquanto outros são marginalizados. Assim, os alunos, que levam para o ambiente escolar as marcas linguísticas de suas vivências regionais ou culturais, frequentemente se veem colocados em situações de inferiorização ou silenciamento.

Esse fenômeno pode ser compreendido à luz da ideia de estranhamento abordada por Berenblum. Para muitos alunos, sua própria fala e sua identidade pode ser tratada como "estranha" ou "errada" em relação à norma culta valorizada na escola. Tal dinâmica não apenas reforça desigualdades sociais, mas também pode impactar negativamente o processo de ensino-aprendizagem, ao comprometer a autoestima e a motivação dos estudantes.

Portanto, ao vincular as reflexões de Berenblum (2003) com minha pesquisa, torna-se evidente que uma abordagem que acolha as variedades linguísticas dos/das alunos/as e reconheça o valor de suas identidades pode abrir caminhos para práticas pedagógicas mais inclusivas. Afinal, como a autora sugere, é no enfrentamento daquilo que parece diferente que encontramos as bases para transformar nossa relação com a linguagem e com os sujeitos que a utilizam.

Para Berenblum (2003, p. 20), “o sotaque é a marca da diferença”. Essa reflexão aponta para o papel da linguagem como um traço único e inalienável da identidade cultural e pessoal. O sotaque carrega histórias, territórios e experiências que moldam quem somos. Contudo, em muitas situações, essa riqueza é distorcida, transformando o sotaque em um marcador de exclusão, principalmente em espaços institucionais como a escola.

1.1 Principais tipos de variação linguística

Maurício Gnerre (1985, p. 14) afirma que:

O poder das palavras é enorme, especialmente o poder de algumas palavras, talvez poucas centenas, que encerram em cada cultura, mais notadamente nas sociedades complexas como as nossas, o conjunto de crenças e valores aceitos e codificados pelas classes dominantes. Se pensarmos em palavras como progresso, por exemplo, podemos contestar que exprimem certos conteúdos ideológicos cuja origem é historicamente identificável.

Essa afirmação revela que a língua não é apenas um meio de comunicação, mas também um espaço de poder e de representação social. Cada palavra carrega marcas históricas, ideológicas e culturais, refletindo as relações entre os grupos que compõem a sociedade. Ao discutir os principais tipos de variação linguística, é fundamental compreender que as diferentes formas de falar expressam identidades, modos de viver e visões de mundo. Assim, estudar a variação linguística é reconhecer a diversidade e o dinamismo da língua, valorizando as múltiplas vozes que compõem o cenário linguístico brasileiro.

A língua, mais do que um instrumento de comunicação, é também um dispositivo de poder. No Brasil, as noções de norma culta e norma-padrão carregam implicações ideológicas profundas que, muitas vezes, passam despercebidas nos discursos escolares e nos materiais didáticos. Compreendê-las criticamente é um passo essencial para a construção de uma educação linguística emancipadora e inclusiva. Faraco (2008, p. 73) nos diz que:

Se a norma culta/comum/standard é uma variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita, a norma-padrão não é propriamente uma variedade da língua, mas – como bem destaca Bagno (2007a) – um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização.

Essa reflexão mostra que o chamado “padrão” da língua não nasce do uso espontâneo das pessoas, mas de uma escolha social e histórica que busca impor um modelo único de falar e escrever. Trata-se de uma construção simbólica que tenta nivelar a diversidade linguística,

transformando em regra o modo de expressão de um grupo específico, geralmente o mais privilegiado socialmente.

A chamada norma-padrão é a versão da língua portuguesa consagrada pelas gramáticas normativas e pelos dicionários. Trata-se de uma variedade linguística prescrita por instituições, tradicionalmente associada à escrita formal, ao jornalismo impresso, aos textos acadêmicos e aos ambientes de prestígio social. Ela é, como nos lembra Faraco (2008), uma "invenção culta", construída historicamente a partir das escolhas linguísticas de uma elite escolarizada, geralmente branca, urbana e economicamente favorecida.

Por outro lado, a norma culta é definida, em termos mais amplos, como a variedade utilizada por falantes com maior escolarização em situações formais de fala ou escrita. Ao contrário da norma-padrão, ela não é uma entidade fixa e homogênea, mas um conjunto variável de práticas linguísticas, que também sofre influência do contexto, da região e da subjetividade de quem fala. De acordo com Faraco (2008, p. 72),

A norma dita culta apenas [é] uma dessas variedades, com funções socioculturais bem específicas. Seu prestígio não decorre de suas propriedades gramaticais, mas de processos sócio-históricos que agregam valores a ela. Em outras palavras, seu prestígio não decorre de propriedades intrínsecas (linguísticas propriamente ditas), mas de propriedades extrínsecas.

Essa reflexão mostra que o chamado “padrão” da língua não nasce do uso espontâneo das pessoas, mas de uma escolha social e histórica que busca impor um modelo único de falar e escrever. Trata-se de uma construção simbólica que tenta nivelar a diversidade linguística, transformando em regra o modo de expressão de um grupo específico, geralmente o mais privilegiado socialmente.

A confusão entre norma culta e norma-padrão não é acidental, ela é alimentada por uma tradição pedagógica que insiste em ensinar a língua como um código imutável, que precisa ser seguido com rigidez. Essa concepção acaba marginalizando a pluralidade de falas existentes nas salas de aula, sobretudo quando se trata de estudantes oriundos das periferias urbanas e zonas rurais, cujas formas de expressão são frequentemente taxadas como "erradas" ou "inferiores".

Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005) propõe um olhar sociolinguístico que rompe com esse reducionismo. Para ela, é necessário compreender os diferentes níveis de monitoramento

linguístico que ocorrem em contextos distintos, especialmente no confronto entre a oralidade familiar e o letramento escolar. Em outras palavras, os alunos não "erram" quando usam uma variedade popular, eles apenas estão utilizando uma outra norma linguística, coerente com seus contextos sociais.

A escola, nesse panorama, assume um papel ambíguo: pode ser tanto reprodutora de exclusão quanto agente de transformação. Quando insiste em uma norma-padrão como única forma legítima de expressão, a escola colabora para a perpetuação do preconceito linguístico. Mas quando reconhece que a linguagem é viva, múltipla e situada socialmente, ela se torna espaço de acolhimento e valorização da identidade dos sujeitos.

Isso não significa abandonar o ensino da norma-padrão. Pelo contrário, o domínio da norma-padrão é uma ferramenta de acesso a bens culturais, acadêmicos e profissionais, e deve ser garantido a todos. O problema está em ensinar essa variedade como se fosse superior às demais. O desafio é grande. Exige, por parte dos educadores, uma formação crítica, sensível às questões sociolinguísticas e capaz de reconhecer que nenhuma variedade linguística é naturalmente melhor do que outra.

Dessa forma, discutir norma culta e norma-padrão vai muito além de uma distinção técnica: é uma discussão política. Trata-se de decidir se queremos uma escola que cala ou que escuta. Uma escola que impõe ou que acolhe. Uma escola que julga ou que compreende. Ao reconhecermos que todas as formas de falar são formas de viver, estamos abrindo espaço para uma educação linguística realmente democrática, que respeita as diferenças e transforma a linguagem em ponte e não em muro.

CAPÍTULO II

BREVE DISCUSSÃO SOBRE PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Vozes que o mundo cala

Há bocas que falam vento,
e bocas que falam chão.
Umam vestem gramáticas,
outras vestem coração.

Mas há quem diga que o verbo
só vale se vier limpo,
sem sotaque, sem poeira,
sem a cor do próprio instinto.

E assim, calando os caminhos,
a língua vira fronteira:
quem fala fora da norma
fica preso à sua beira.

Então eu proponho, em verso,
uma breve discussão,
sobre o preconceito linguístico
que nos fere em cada ação.

Pois cada fala é um grito,
um pedaço de existir;
é raiz, é território,
é direito de florir.

Que a escola escute o mundo,
sem corrigir a canção.
Toda voz tem sua história,
toda fala é revolução.

Fonte: autoria própria

De acordo com o dicionário online ² Dicio, o conceito de preconceito é: *Juízo de valor preconcebido sobre algo ou sobre alguém que se pauta em uma opinião construída sem fundamento, conhecimento nem reflexão; prejudgamento.*

O conceito de preconceito, conforme definido pelo Dicio, remete à ideia de um julgamento estabelecido antes da análise racional dos fatos, o que evidencia sua natureza

² Fonte: <https://www.dicio.com.br/preconceito/>. Acesso em 24/10/2024, às 24h05min.

arbitrária e subjetiva. Trata-se de um processo de formação de opinião desvinculado da experiência e do conhecimento, que opera a partir de impressões superficiais e estereotipadas. Esse tipo de juízo, ao se apoiar em percepções parciais, torna-se instrumento de distorção da realidade, produzindo visões limitadas e injustas sobre pessoas e grupos sociais. Assim, o preconceito se manifesta como um comportamento que impede o diálogo e compromete a convivência ética, uma vez que nega ao outro o direito de ser compreendido em sua singularidade.

O preconceito é uma construção social e histórica que se origina de processos culturais, educacionais e ideológicos responsáveis por moldar as formas de pensar e agir em sociedade. Ele se manifesta nas relações humanas e nas estruturas simbólicas que, ao longo do tempo, definem comportamentos, valores e fronteiras entre o que é aceito e o que é rejeitado. Por meio de discursos e representações que favorecem determinados grupos em detrimento de outros, o preconceito sustenta desigualdades e legitima hierarquias que atravessam diferentes contextos sociais e institucionais.

Mais do que um simples ato de intolerância individual, o preconceito deve ser entendido como um fenômeno coletivo, sustentado por práticas e crenças que se naturalizam na vida cotidiana. Ao mascarar desigualdades sob a aparência de neutralidade, ele perpetua exclusões e limita o exercício pleno da cidadania. Combatê-lo exige uma postura crítica e consciente, capaz de revelar os mecanismos que o reproduzem e de promover uma cultura baseada na equidade, no diálogo e na valorização da diversidade humana.

Reconhecer o preconceito como um fenômeno social e estrutural é também compreender que ele se manifesta de maneira sutil no ambiente escolar, sobretudo quando a instituição não valoriza os saberes, as experiências e as formas de expressão que os alunos trazem de seus contextos de origem. A superação dessas práticas discriminatórias passa, portanto, pela construção de uma escola que acolha a diversidade linguística e cultural, transformando-a em fonte de aprendizagem. É nesse sentido que se torna indispensável repensar o papel da escola como espaço de diálogo, respeito e escuta, capaz de reconhecer que cada estudante carrega consigo um repertório de conhecimentos legítimos e significativos.

Segundo Freire (1996, p. 30),

Coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão a ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos.

A citação de Freire reafirma a concepção de educação como prática dialógica, em que o conhecimento não é imposto, mas construído coletivamente a partir da valorização das experiências e dos saberes trazidos pelos alunos. Ao defender que a escola e o professor devem reconhecer os conhecimentos socialmente produzidos nas comunidades, Freire amplia o papel do educador para além do ensino de conteúdos formais: ele o coloca como mediador entre os saberes populares e o saber sistematizado. Essa perspectiva rompe com a ideia de escola como espaço neutro e hierárquico, evidenciando que o ato de ensinar implica necessariamente um ato de escuta, respeito e contextualização. Assim, o processo educativo deixa de ser mera transmissão e passa a ser um encontro de mundos, no qual a cultura do estudante é ponto de partida para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Freire (1996) propõe, ainda, que o reconhecimento dos saberes dos alunos não se limite à aceitação passiva de suas vivências, mas se converta em reflexão crítica sobre sua origem, seu valor e sua relação com o conhecimento escolar. Isso significa que o educador, ao dialogar com os alunos sobre o sentido de seus saberes, promove uma consciência transformadora, capaz de articular o vivido e o aprendido. Dessa forma, o ensino adquire um caráter libertador, pois respeita a experiência, mas também a problematiza, levando o educando a compreender o mundo que o cerca de modo mais amplo e questionador. A escola, ao assumir essa postura, cumpre sua função social e ética de formar sujeitos críticos, conscientes de suas identidades e protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem.

De acordo com Bagno (2009), o preconceito linguístico manifesta-se como uma forma de imposição autoritária e excludente sobre o uso da língua, decorrente da confusão entre o que é a língua propriamente dita e o que representa a gramática normativa. Essa postura reforça uma visão limitada e hierarquizada do fenômeno linguístico, em que apenas uma variedade é reconhecida como legítima. Nas palavras do autor, “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. Essa descrição, é claro, tem seu valor e seus méritos, mas é parcial [...]” (p. 20). Dessa forma, o autor evidencia que a norma-padrão

não abrange a totalidade da língua, mas apenas uma fração de sua complexidade e riqueza, reduzindo a diversidade linguística a um modelo único e excludente. Bagno (1999, p. 27) nos diz que:

Por causa desse preconceito é que somos obrigados a ensinar e aprender que o “certo” é dizer e escrever Dê--me um beijo e não Me dá um beijo, e que é “errado” dizer e escrever Assisti o filme e Aluga-se casas, porque lá em Portugal não é assim que se faz.

A citação expõe, de forma crítica, a rigidez imposta pelo ensino tradicional da língua portuguesa, que privilegia a norma-padrão e desconsidera as práticas linguísticas reais dos falantes. Essa imposição, sustentada por uma visão elitista da linguagem, faz com que a escola se torne um espaço de correção e exclusão, em vez de reconhecimento e valorização da diversidade linguística. Ao condenar expressões comuns na fala cotidiana, o ensino da língua distancia-se da realidade dos/as alunos/as e reforça a ideia equivocada de que apenas a forma “cultura” é legítima, o que contribui para perpetuar o preconceito linguístico e o sentimento de inadequação entre os falantes das classes populares.

Ao ironizar a obrigatoriedade de ensinar o “certo” e o “errado” com base em modelos de referência europeus, a reflexão denuncia uma postura colonial ainda presente nas práticas escolares e institucionais. Essa herança reforça a subordinação da língua brasileira à tradição portuguesa, ignorando a autonomia e a legitimidade das variedades linguísticas que se desenvolveram no Brasil. Assim, o que está em jogo não é apenas uma questão gramatical, mas também social e identitária: ao desvalorizar a fala popular, nega-se a pluralidade cultural do país e reduz-se a língua a um instrumento de distinção e poder, em vez de reconhecê-la como um espaço vivo de expressão e pertencimento.

Votre (2003) afirma que “a escola controla, evita e pune, com veemência o uso de formas com supressão e/ou troca de líquidas, como framengo é problema e os fenômenos sintáticos com resquícios dos casos latinos nos pronomes, como dá para mim sair” (p. 53). A reflexão do autor evidencia a postura normativa e disciplinadora da escola em relação ao uso da língua, demonstrando a ojeriza que muitas instituições ainda manifestam diante das variações linguísticas próprias do português falado no Brasil. Ao punir ou corrigir expressões que divergem da norma-padrão, a escola reafirma uma lógica excludente que associa o falar “certo” à inteligência e o falar “errado” à ignorância, reforçando, assim, desigualdades sociais

e simbólicas. Essa prática não apenas deslegitima os modos populares de expressão, mas também fragiliza a autoestima linguística dos estudantes, sobretudo daqueles oriundos das classes trabalhadoras.

Devido ao fato de a língua ser um fenômeno vivo, dinâmico e plural, a tentativa de padronizá-la e controlá-la ignora sua natureza social e histórica. As formas linguísticas criticadas por Votre (2003) como “framengo” ou “pobrema” não são erros, mas reflexos de processos fonológicos naturais e de construções identitárias de determinados grupos sociais. O problema não reside, portanto, na variação em si, mas na intolerância com que ela é tratada dentro da escola. Essa ojeriza às formas populares evidencia a dificuldade de reconhecer que a diversidade linguística é expressão legítima da cultura e da história de um povo.

Ao condenar as variações, a escola acaba por cumprir um papel de repressão simbólica, afastando-se de sua função social de inclusão e valorização das diferenças. Devido ao fato de insistir em uma norma única e idealizada, ela contribui para perpetuar o preconceito linguístico e a exclusão de quem não domina o padrão valorizado. O desafio, portanto, é repensar a prática pedagógica para que a escola se torne um espaço de acolhimento das múltiplas vozes, capaz de compreender a língua não como instrumento de poder e distinção, mas como território de identidade, diálogo e pertencimento.

Afinal, o que é preconceito linguístico? De acordo com Marcos Bagno, especialmente em sua obra clássica *Preconceito linguístico: o que é, como se faz* (São Paulo: Edições Loyola, 1999), o preconceito linguístico é a discriminação baseada na forma como uma pessoa fala ou escreve, isto é, na avaliação negativa das variedades populares, regionais ou não normativas da língua portuguesa.

Bagno (2006) explica que o preconceito linguístico surge da confusão entre “língua” e “gramática normativa”: muitos acreditam que a única forma “correta” de falar é aquela prescrita pelos manuais gramaticais, ignorando que a língua é um fenômeno social, histórico e mutável. Assim, quem não fala segundo o padrão culto geralmente associado às classes dominantes é rotulado como “inculto”, “errado” ou “inferior”.

Para o autor, esse tipo de discriminação é uma manifestação simbólica do preconceito social, pois o julgamento linguístico não é realmente sobre a língua, mas sobre o falante. Criticar a fala de alguém é, na verdade, uma forma de desqualificar sua origem, sua classe

social e sua identidade cultural. Ele argumenta que não existem erros linguísticos, mas sim variedades legítimas da língua, todas com suas próprias regras e coerência interna.

Em síntese, Bagno (2006) defende que combater o preconceito linguístico é reconhecer a diversidade da língua portuguesa e compreender que cada modo de falar expressa uma história, uma cultura e uma forma de ver o mundo. Valorizar essa pluralidade é uma forma de promover justiça social e de democratizar o acesso ao conhecimento e à palavra.

2.1 O preconceito linguístico e seus efeitos de exclusão social

“Fala que fere, fala que liberta”

Bagno já disse, e eu confirmo,
que o preconceito na fala é cruel,
porque cala o sujeito por dentro,
e disfarça o veneno com mel.

Na escola, eu vejo todo dia:
a criança fala “nóis vai” e ri,
mas o olhar que corrige demais
vira muro, e o riso se perde ali.

O que chamam de erro, eu chamo de vida,
de história, de chão, de cultura.

É a língua do povo sofrido,
que aprende sem sala e sem moldura.

E é nessa fala, tão viva, tão nossa,
que mora o poder da resistência.

Falar é existir, é marcar presença,
é dizer: “*tô aqui, me escuta!*”, sem licença.

Então, antes de corrigir o aluno,
escuta o que ele traz no som.
Cada palavra tem um passado,
e toda voz merece um tom.

Porque o preconceito linguístico dói,
não no ouvido mas no coração.
E ensinar sem acolher a fala
é repetir a exclusão.

Fonte: autoria própria

O preconceito linguístico constitui-se como uma das mais sutis expressões da desigualdade social, pois se manifesta não apenas na forma de corrigir o outro, mas sobretudo na forma de negar-lhe o direito de ser reconhecido em sua própria identidade linguística e cultural. A língua, mais do que um instrumento de comunicação, é um espaço simbólico de poder. Assim, quando determinadas variedades linguísticas são valorizadas em detrimento de outras, estabelece-se uma hierarquia que reflete as próprias estruturas de dominação da sociedade. O falar do sujeito passa, então, a ser um marcador de pertencimento social, cultural e econômico e, conseqüentemente, um critério de exclusão.

De acordo com Gnerre (1985, p. 4):

Uma variedade linguística "vale" o que "valem" na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Esta afirmação é válida, evidentemente, em termos "internos", quando confrontamos variedades de uma mesma língua, e em termos "externos" pelo prestígio das línguas no plano internacional. Houve época em que o francês ocupava a posição mais alta na escala de valores internacionais das línguas, depois foi a vez da ascensão do inglês. O passo fundamental na afirmação de uma variedade sobre as outras é sua associação à escrita e, conseqüentemente, sua transformação em uma variedade usada na transmissão de informações de ordem política e "cultural". A diferenciação política é um elemento fundamental para favorecer a diferenciação linguística (...).

A reflexão de Gnerre é fundamental para compreender essa dinâmica. Ao afirmar que o valor de uma variedade linguística está diretamente relacionado ao prestígio de seus falantes, o autor desnuda a relação entre linguagem e poder. A língua não é neutra: ela espelha as posições sociais e econômicas dos grupos que a utilizam. Dessa forma, o preconceito linguístico não se reduz a um julgamento gramatical, mas se transforma em um mecanismo simbólico de distinção e exclusão. Quem domina a variedade legitimada geralmente associada às elites detém também a legitimidade social; quem fala fora desse padrão, por outro lado, é muitas vezes silenciado, subjugado ou ridicularizado.

Essa lógica se reproduz com força no ambiente escolar, onde o ensino da língua portuguesa, historicamente centrado na norma-padrão, acaba por reforçar as fronteiras simbólicas que separam os que “sabem falar bem” dos que “falam errado”. O aluno que traz consigo uma variedade linguística popular, marcada por sua comunidade e por sua história, encontra resistência para ver sua forma de expressão reconhecida como legítima. Essa desvalorização da fala cotidiana reproduz, no campo educacional, as mesmas desigualdades presentes no tecido social, naturalizando a ideia de que apenas a linguagem dos grupos dominantes é digna de prestígio.

Ao analisar o poder conferido à escrita e à norma-padrão, percebe-se que a exclusão linguística está intrinsecamente ligada à exclusão social. Quando a escola e a sociedade elegem uma única forma de falar e escrever como “correta”, elas não apenas definem padrões linguísticos, mas também estabelecem quem pode ou não participar plenamente dos espaços de produção do saber e da cultura. O domínio da norma culta, nesse sentido, torna-se um passaporte simbólico para o reconhecimento, enquanto sua ausência é usada como justificativa para o preconceito e a marginalização.

Compreender o preconceito linguístico à luz do pensamento de Gnerre (1985) é, portanto, compreender que o valor atribuído à fala de alguém não está na estrutura linguística em si, mas no poder social do grupo que a representa. Romper com essa lógica é um desafio ético e pedagógico: significa reconhecer na pluralidade linguística uma expressão legítima da diversidade humana e cultural. É somente quando o ensino da língua deixa de ser um instrumento de distinção e passa a ser uma prática de valorização das diferenças que a escola pode, de fato, cumprir seu papel emancipador e inclusivo.

O preconceito linguístico é um fenômeno que não se restringe ao espaço escolar; ele atravessa a sociedade em múltiplas dimensões, revelando como a linguagem pode se tornar um instrumento de exclusão. Quando se imagina que uma pessoa pode ser julgada, ridicularizada ou até silenciada por causa da sua forma de falar, percebe-se que o problema vai muito além da gramática: ele toca as estruturas de poder e de classe que organizam as relações sociais. A maneira de falar, nesse contexto, passa a funcionar como um marcador simbólico: quem fala de acordo com a norma culta é visto como “educado” ou “inteligente”, enquanto quem utiliza as variedades populares é, muitas vezes, estigmatizado como “inculto” ou “inferior”. Essa lógica perversa reflete uma sociedade que confunde prestígio linguístico

com valor humano, reforçando desigualdades históricas e naturalizando o desprezo pelas vozes que emergem das periferias e das classes trabalhadoras.

Alkmim, (2001, p. 39) afirma que:

A variedade padrão de uma comunidade também chamada de norma culta, ou língua culta não é, como o senso comum faz crer, a língua por excelência, a língua original, posta em circulação, da qual os falantes se apropriam como podem ou são capazes. O que chamamos de variedade padrão é o resultado de uma atitude social ante a língua, que se traduz, de um lado, pela seleção de um dos modos de falar entre os vários existentes na comunidade e, de outro, pelo estabelecimento de um conjunto de normas que definem o modo "correto" de falar. Tradicionalmente, o melhor modo de falar e as regras do bom uso correspondem aos hábitos linguísticos dos grupos socialmente dominantes. Em nossas sociedades de tradição ocidental, a variedade padrão, historicamente, coincide com a variedade falada pelas classes sociais altas, de determinadas regiões geográficas. Ou melhor, coincide com a variedade linguística falada pela nobreza, pela burguesia, pelo habitante de núcleos urbanos, que são centros do poder econômico e do sistema cultural predominante.

O texto de Alkmim (2001) evidencia que a chamada variedade padrão não é uma forma neutra ou natural da língua, mas o resultado de um processo histórico e social de seleção. Essa variedade, legitimada como modelo de correção, foi construída a partir do modo de falar das classes dominantes, o que revela o caráter político e ideológico das normas linguísticas. Assim, a língua padrão acaba por representar os valores, as práticas e os interesses de grupos que detêm o poder econômico e cultural, transformando-se em instrumento de distinção e exclusão.

Quando a sociedade e especialmente a escola trata essa variedade como a única legítima, cria-se um abismo entre os falantes das classes populares e o modelo linguístico exigido. O preconceito linguístico surge, então, como uma forma sutil, porém profunda, de discriminação, na medida em que julga e desqualifica sujeitos com base em sua forma de falar. O que está em jogo não é apenas uma questão de correção gramatical, mas o reconhecimento social de determinadas identidades e modos de vida.

Dessa maneira, a imposição da norma culta como padrão de “boa linguagem” acaba reforçando as desigualdades já existentes. O/a aluno/a que chega à escola falando conforme a variedade de sua comunidade carrega a marca de um pertencimento social muitas vezes desvalorizado, sendo exposto ao julgamento e à tentativa de “correção” de sua fala. Esse

processo, aparentemente pedagógico, opera como mecanismo de exclusão simbólica, produzindo vergonha, insegurança e afastamento.

Refletir sobre o que Alkmim (2001) propõe é compreender que o preconceito linguístico não se limita à linguagem, ele atinge o próprio sujeito que fala. Valorizar apenas a norma culta significa perpetuar uma lógica excludente, em que a língua deixa de ser espaço de comunicação e se torna fronteira social. Combater esse preconceito, portanto, implica reconhecer a legitimidade das diferentes formas de falar e compreender a língua como expressão viva da diversidade e da identidade de um povo.

2.2 O preconceito linguístico no ambiente escolar

“Língua, Poder e Silêncio”

Na escola se ouve o falar diverso,
de um povo inteiro, de um grande universo.
Mas há quem insista em calar a canção,
chamando de erro a própria expressão.

Corrige-se o som, apaga-se o tom,
sem ver que há vida em cada palavrão.
A língua é viva, é rio em estrada,
não pode ser presa, nem castigada.

Falar diferente não é engano,
é marca de origem, sinal humano.
Quem dita o certo, esquece o valor,
de um povo que fala com mais calor.

Ensinar não é moldar o dizer,
é abrir caminho pra compreender.
A voz do/a aluno/a é seu lugar,
e o respeito é o modo de ensinar.

Fonte: autoria própria

O preconceito linguístico é uma forma de discriminação social que atravessa o cotidiano escolar e se manifesta, muitas vezes, de modo implícito nas interações entre

professores/as e alunos/as. Ele ocorre quando determinadas variedades da língua são classificadas como inferiores, incorretas ou inadequadas, em comparação à norma-padrão. Essa atitude, aparentemente pedagógica, revela um julgamento social e cultural sobre quem fala, e não apenas sobre o que se fala.

Bagno, Stubbs e Gagné (2002) explicam que a escola, ao privilegiar a norma-padrão como única forma legítima de expressão, contribui para a manutenção de uma ideologia linguística excludente. Essa ideologia faz com que a língua das classes dominantes seja vista como símbolo de prestígio e cultura, enquanto as variedades populares são associadas à ignorância e à falta de instrução. O ensino da língua portuguesa, nessa perspectiva, tende a assumir um caráter normativo e corretivo, distante da realidade linguística dos/as estudantes.

A imposição de um modelo linguístico único compromete a função social da escola como espaço de valorização da diversidade. Segundo Bagno, Stubbs e Gagné (2002), a língua materna é um sistema heterogêneo e dinâmico, resultado de processos históricos e socioculturais que refletem a experiência coletiva de um povo. Ao desconsiderar essa heterogeneidade, a escola transmite aos alunos a mensagem de que apenas um modo de falar é aceitável, reduzindo a multiplicidade linguística a um padrão artificial.

Bortoni-Ricardo (2005) amplia esse debate ao propor uma pedagogia sociolinguística que reconheça as variedades da língua como instrumentos de expressão legítimos e significativos. Para a autora, a escola precisa abandonar o papel de instituição que corrige e punir diferenças linguísticas, para assumir o papel de mediadora entre os diferentes modos de falar. Esse processo não significa abandonar o ensino da norma-padrão, mas tratá-la como uma variedade entre outras, ensinada a partir da comparação, da reflexão e da consciência linguística.

Bagno, Stubbs e Gagné (2002) argumentam que o ensino da língua deve ultrapassar a correção formal e priorizar a reflexão sobre o uso. O/a aluno/a precisa compreender que toda língua varia e que essa variação é natural e legítima. O objetivo do ensino, portanto, deve ser o de ampliar o repertório linguístico dos/as estudantes, oferecendo condições para que dominem diferentes registros e saibam adequar sua fala aos contextos sociais. Essa abordagem fortalece a autonomia comunicativa e o pensamento crítico, substituindo a memorização de regras pelo entendimento do funcionamento real da língua.

Na perspectiva de Bortoni-Ricardo (2005), o papel do/a professor/a é central nesse processo. Cabe a ele/a conduzir o trabalho de modo a respeitar as formas de falar que o/a aluno/a traz de seu meio social e, ao mesmo tempo, apresentar a norma-padrão como mais uma possibilidade de uso, adequada a situações específicas. Essa postura evita o confronto entre as variedades e promove uma educação linguística que articula identidade, pertencimento e mobilidade social.

No ambiente escolar, o preconceito linguístico não é apenas uma questão de linguagem, mas de poder. Ao valorizar uma variedade e desqualificar outra, a escola reforça as desigualdades estruturais da sociedade. Bagno, Stubbs e Gagné (2002) afirmam que o domínio da norma-padrão garante prestígio e legitimidade a determinados grupos, enquanto outros são marginalizados justamente por não a dominarem. Desse modo, a língua passa a funcionar como instrumento de distinção social e não como meio de comunicação e conhecimento.

Para romper com essa lógica, é necessário que a escola adote práticas pedagógicas que estimulem a reflexão crítica sobre a linguagem. Isso implica formar professores/as capazes de reconhecer as variações linguísticas e utilizá-las como ponto de partida para o ensino. O trabalho com textos de diferentes origens, a análise de situações reais de comunicação e a valorização das produções orais e escritas dos/as alunos/as são estratégias que promovem o respeito à diversidade e o desenvolvimento da consciência linguística.

A superação do preconceito linguístico exige, portanto, uma mudança de paradigma no ensino da língua portuguesa. O foco deve deixar de ser o “erro” e passar a ser o “uso”, compreendendo a norma-padrão como uma das manifestações possíveis da língua e não como sua única forma legítima. Como afirmam Bagno, Stubbs e Gagné (2002), a língua é um fenômeno social, variável e mutável, e o ensino que ignora essa realidade acaba contribuindo para a reprodução das desigualdades.

Bortoni-Ricardo (2005) reforça que reconhecer a diversidade linguística é reconhecer também a diversidade cultural, histórica e social que compõe o Brasil. Valorizar o modo de falar do/a aluno/a é valorizar sua trajetória, seu contexto e sua identidade. Quando a escola assume essa postura, o ensino da língua portuguesa se torna um meio de inclusão, e não de exclusão.

Em síntese, combater o preconceito linguístico no ambiente escolar significa transformar o modo como se ensina e se compreende a língua. É necessário que a escola se afaste da visão prescritiva e punitiva e adote uma prática educativa pautada na análise, no respeito e na reflexão. O ensino de língua, quando comprometido com a realidade sociolinguística dos/as estudantes, contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel social e capazes de reconhecer o valor de sua própria forma de falar.

2.3 O/A professor/a e o ensino de Língua Portuguesa

A Arte de Ensinar Palavras

Ensinar não é só repetir,
é provocar o olhar, é construir.
É ver na língua um campo aberto,
onde o saber se faz concreto.

O/a professor/a que ensina a falar
precisa também saber escutar.
A norma é guia, mas não é fim,
a língua é viva começa em mim.

Ensinar português é traduzir o mundo,
com verbo claro, gesto fecundo.
É dar sentido ao que se diz,
fazer do estudo um ato feliz.

Quem valoriza o jeito de falar
ajuda o/a aluno/a a se expressar.
Porque ensinar língua é libertar,
e não calar quem quer pensar.

Fonte: autoria própria

Faraco (2008) observa que o modo como ainda se estuda a língua tem origem em um modelo tradicional, herdado do período medieval. Esse modelo permanece centrado em uma perspectiva normativa, na qual a gramática é tomada como o eixo principal da reflexão sobre

a linguagem. Assim, Faraco (2008, p. 148) afirma que “Esse modelo medieval de ensino de língua [...] aqui se consolidou, certamente favorecido pelas características excludentes da sociedade colonial e de suas sucessoras, nas quais sempre foi de muito poucos o direito à educação escolar”.

A reflexão de Faraco (2008) evidencia que o ensino de língua no Brasil se enraizou em um modelo tradicional, marcado por uma visão normativa e seletiva. Esse formato consolidou-se em uma sociedade desigual, que sempre restringiu o acesso à escolarização a grupos privilegiados. A centralidade da gramática e a busca pela forma “correta” de falar refletem um sistema educacional que, em vez de democratizar o conhecimento, acabou por reforçar distinções sociais e simbólicas entre os sujeitos. Assim, o domínio da norma-padrão tornou-se sinônimo de status e prestígio, ao passo que as demais variedades foram associadas à falta de instrução e à inferioridade cultural.

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa ainda carrega resquícios dessa herança excludente. Em muitas práticas escolares, persiste a tendência de valorizar a correção formal em detrimento da compreensão do uso real da língua. Essa postura reforça a ideia de que existe apenas uma maneira legítima de se expressar, desconsiderando a diversidade linguística que caracteriza o português brasileiro. Superar tal paradigma exige que o/a professor/a reconheça o valor das diferentes formas de falar e as integre ao processo de ensino, promovendo um aprendizado que articule reflexão, identidade e inclusão. Nesse sentido, o papel docente se torna essencial para romper com a tradição normativa e instaurar uma prática pedagógica que trate a língua como fenômeno social, dinâmico e plural.

Bagno (2012, p. 31) afirma que

O que se entende por norma padrão, nos estudos mais recentes sobre variação linguística e ensino, é o modelo de língua descrito-prescrito pela tradição gramatical, uma língua extremamente idealizada, construída com base nos usos de um grupo não muito amplo de escritores e, mesmo assim, não de todos esses usos, mas só daqueles que o próprio gramático considera exemplares ou recomendáveis.

A citação de Faraco (2008) evidencia que a norma-padrão é um produto histórico e social, e não uma representação fiel da língua real em uso. Ao afirmar que essa variedade idealizada foi construída a partir dos usos de um grupo restrito de escritores, o autor denuncia o caráter seletivo e elitista que sempre marcou a definição do que é considerado “correto” em língua portuguesa. Essa concepção reflete uma tradição de ensino que valoriza a escrita

formal e culta como única expressão legítima, ignorando a diversidade linguística existente no país e as práticas comunicativas que se constroem fora dos manuais gramaticais.

Esse processo de idealização da língua, como aponta o autor, consolidou-se em um contexto histórico excludente, em que o acesso à educação era privilégio de poucos. A norma-padrão, portanto, não é apenas uma convenção linguística, mas também um reflexo das relações de poder que atravessam a sociedade. Ao ser tratada como referência absoluta, ela serve para reforçar distinções simbólicas entre aqueles que dominam o padrão e aqueles que dele se afastam. No ambiente escolar, essa postura ainda se traduz em práticas de correção punitiva, desvalorização das variedades populares e fortalecimento do preconceito linguístico.

Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa precisa ultrapassar a visão normativa e reconhecer a pluralidade como parte constitutiva do próprio idioma. A norma-padrão deve ser compreendida como uma entre várias possibilidades de uso, ensinada de forma reflexiva e contextualizada, sem hierarquizar as demais. O papel do/a professor/a é o de mediar o diálogo entre as diferentes variedades, promovendo o respeito, a inclusão e o desenvolvimento da consciência linguística. Assim, o ensino da língua se reafirma como prática social e política, capaz de formar sujeitos críticos, conscientes de sua identidade linguística e de seu direito à palavra como forma de expressão e emancipação.

CAPÍTULO III

PERCURSOS DA PESQUISA

Pesquisar é traçar um caminho seguro,
com passos firmados no campo e no estudo.

É ler o vivido, é ouvir o entorno,
é dar forma ao dado, é dar voz ao discurso.

O método é ponte que liga a intenção
à prática concreta, à observação.
É nele que o olhar se organiza e se faz,
transformando o empírico em saber eficaz.

O/A pesquisador/a é quem analisa,
com ética, rigor e mente precisa.
Cada escolha, registro e reflexão
revela o sentido da investigação.

Metodologia é ação planejada,
razão e método em rota traçada.
É olhar atento, é forma, é saber,
é o caminho certo pra compreender.

Fonte: autoria própria

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de cunho exploratório e interpretativo, fundamentada na perspectiva de que fenômenos sociais complexos, como o preconceito linguístico, não podem ser adequadamente compreendidos por meio de métricas rígidas ou de generalizações numéricas simplistas. Essa escolha metodológica parte do pressuposto de que a realidade social é multifacetada e dinâmica, composta por experiências individuais, interações sociais e contextos culturais que se entrelaçam de maneiras únicas e, muitas vezes, sutis.

Ao privilegiar o exame das subjetividades, das experiências vividas e dos significados construídos nas interações cotidianas, a abordagem qualitativa permite captar nuances e detalhes que escapam a métodos puramente quantitativos, oferecendo uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos estudados. Além disso, essa perspectiva valoriza o sentido que os sujeitos atribuem às suas ações e às situações em que estão inseridos, reconhecendo que o conhecimento social é construído a partir da interpretação de práticas, discursos e relações de poder presentes no cotidiano. Dessa forma, a metodologia qualitativa não se limita a registrar fatos ou comportamentos, mas busca compreender como os indivíduos percebem, vivenciam e negociam seus mundos sociais, tornando visíveis aspectos muitas vezes invisíveis das estruturas sociais e das formas de discriminação linguística.

A opção pela metodologia qualitativa se justifica pela complexidade do objeto de estudo, que envolve valores, crenças, afetos e práticas discursivas, as quais moldam relações de poder e exclusão de maneira muitas vezes velada. Essa escolha metodológica permite compreender o fenômeno investigado em sua totalidade, considerando as dimensões simbólicas e subjetivas que permeiam as relações sociais e a linguagem no contexto escolar. Trata-se de uma abordagem que não busca a neutralidade do pesquisador, mas reconhece sua presença como parte do processo interpretativo, em que a escuta sensível e a observação atenta são instrumentos centrais para compreender o sentido das experiências humanas.

De acordo com Minayo, (1995, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis.

A reflexão proposta por Minayo (1995) destaca o caráter distintivo da pesquisa qualitativa no campo das ciências sociais, ao evidenciar que seu foco recai sobre dimensões da realidade que não podem ser reduzidas à mensuração numérica. Esse tipo de abordagem volta-se à compreensão dos sentidos que permeiam as ações humanas, buscando captar motivações, valores, crenças e significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências.

Diferentemente dos métodos quantitativos, que buscam generalizações e relações entre variáveis, a pesquisa qualitativa privilegia a profundidade analítica, interessando-se pela

interpretação dos fenômenos em sua complexidade e contexto. Nesse sentido, Minayo salienta que compreender o social implica adentrar o universo simbólico e subjetivo das relações, o qual não pode ser traduzido por indicadores ou estatísticas.

Assim, a autora reafirma a importância de uma ciência que escuta e interpreta, e não apenas mede ou classifica. A pesquisa qualitativa, ao valorizar o significado sobre o número, possibilita uma leitura mais humana e contextualizada da realidade, capaz de revelar os aspectos invisíveis e intangíveis que compõem a experiência social.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa preocupa-se com o processo e com os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e ao contexto em que vivem, valorizando o olhar do participante e o modo como ele interpreta sua própria realidade. Essa perspectiva desloca o foco dos resultados numéricos para a compreensão dos significados sociais, culturais e linguísticos que emergem das interações. Flick (2009) reforça essa visão ao destacar que compreender a realidade social exige adentrar o universo simbólico dos sujeitos, interpretando seus discursos em articulação com os contextos em que são produzidos. Assim, o pesquisador atua como um intérprete das múltiplas vozes que compõem o tecido social, reconhecendo que cada fala carrega traços de identidade, poder e resistência.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é particularmente adequada ao estudo do preconceito linguístico, uma vez que tal fenômeno não se manifesta de forma explícita ou mensurável, mas nas entrelinhas das práticas discursivas e nas atitudes cotidianas que naturalizam desigualdades. A abordagem interpretativa possibilita revelar as sutilezas dessas manifestações, compreendendo como elas se constituem e se perpetuam nas relações pedagógicas e institucionais. Dessa forma, mais do que descrever comportamentos, busca-se compreender os sentidos que sustentam tais práticas, dando voz aos sujeitos e reconhecendo o papel da linguagem como elemento central na construção da realidade social.

Para a produção de dados, foram utilizados instrumentos como entrevistas semiestruturadas, observações e rodas de conversa, permitindo analisar experiências, práticas e percepções relacionadas ao fenômeno investigado. As entrevistas visaram compreender percepções sobre o uso da língua e as práticas pedagógicas relacionadas à diversidade linguística. As observações permitem registrar situações concretas de manifestação do preconceito linguístico, explícitas ou sutis, possibilitando a triangulação entre discurso e

prática. As rodas de conversa oferecem uma oportunidade de capturar relatos e experiências diretamente ligados às interações sociais no espaço educativo.

A análise dos dados segue os pressupostos da Análise Crítica do Discurso (ACD), conforme a perspectiva de Fairclough (2001), que entende o discurso como uma prática social constituída por relações de poder e ideologia. Essa abordagem permite ir além da superfície das falas, buscando compreender como os discursos legitimam ou contestam práticas sociais e formas de preconceito.

Segundo Fairclough (2001, p. 35-36),

A conexão entre o texto e a prática social é vista como mediada pela prática discursiva: de um lado, os processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (e deixa vestígios) no texto, e o processo interpretativo opera sobre ‘pistas’ no texto).

O que Fairclough está dizendo aqui é que texto e prática social não existem separados. Ele propõe que há uma interdependência entre o que se escreve (ou fala) e o contexto social em que isso acontece. Por um lado, a prática social molda o texto: as normas, os valores, os interesses e as relações de poder presentes na sociedade influenciam como o texto é produzido e interpretado. Por outro lado, o texto também molda a prática social: ele deixa “vestígios” que podem reforçar ou questionar certas relações sociais, influenciar comportamentos, ideias ou discursos futuros. A citação também destaca o papel da prática discursiva como mediadora: não é só que o texto surge de um contexto social, mas que a interpretação do texto depende de pistas deixadas nele escolhas de palavras, estruturas, ênfases, silêncios. Ou seja, ler e escrever são atos sociais que entram em diálogo constante com a sociedade.

Além disso, a análise de conteúdo, conforme Bardin (2011) será empregada para organizar, categorizar e interpretar os dados obtidos. Esse procedimento sistemático permite identificar temas recorrentes, padrões e significados implícitos nos discursos, fornecendo uma visão estruturada do fenômeno investigado e complementando a abordagem crítica proposta pela ACD.

Todos os procedimentos da pesquisa respeitam os princípios éticos estabelecidos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo anonimato, voluntariedade e consentimento informado. O foco da investigação é compreender as práticas

discursivas, os sentidos atribuídos à língua e a dinâmica de poder presentes nas interações sociais, sem responsabilizar ou individualizar sujeitos.



Figura 2 – A escola onde foi realizada a pesquisa.
Fonte: Arquivo pessoal de setembro de 2025

A instituição de ensino localizada no Conjunto Guandu Velho, bairro de Santa Cruz, na zona oeste do Rio de Janeiro, é uma unidade pública que carrega em sua proposta pedagógica valores alinhados à formação integral dos estudantes. Ao mesmo tempo em que atua na formação acadêmica de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a escola também desempenha um papel essencial na construção de valores éticos, sociais e culturais que dialogam com a trajetória de luta e resistência do marinheiro João Cândido Felisberto.

João Cândido nasceu em 24 de junho de 1880, em Encruzilhada do Sul, no Rio Grande do Sul, filho de ex-escravos. Aos treze anos, ingressou na Marinha e, durante sua carreira, vivenciou o cotidiano de opressão e desigualdade imposto aos marinheiros negros e pobres. Tornou-se líder da Revolta da Chibata, movimento ocorrido em 1910, que denunciou os castigos corporais e as condições degradantes às quais os marinheiros eram submetidos. O levante, ainda que duramente reprimido, teve um impacto profundo na história do país,

levando à abolição definitiva dos castigos físicos na Marinha. João Cândido simboliza a coragem e a dignidade de quem enfrentou as estruturas de poder em nome da justiça e do respeito à condição humana. Sua trajetória reafirma o compromisso da educação com os princípios de liberdade, igualdade e reconhecimento das identidades populares.

A unidade escolar foi oficialmente criada em 1987, conforme registro no Diário Oficial nº 6421, de 30 de dezembro de 1986. Desde sua fundação, tem como missão oferecer uma educação de qualidade, comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos/as e com a valorização das diferentes expressões culturais e linguísticas que compõem o território de Santa Cruz. A instituição faz parte da 10ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que abrange uma ampla região do município, marcada por forte presença de comunidades populares e expressiva diversidade sociocultural. Ao longo dos anos, consolidou-se como um espaço de referência para a comunidade local, sendo reconhecida por seu trabalho pedagógico humanizado, pela dedicação dos professores/as e pela integração entre escola e famílias.

Atualmente, a unidade escolar atende aproximadamente 409 alunos/as, distribuídos em 14 turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O corpo docente é formado por 12 professores, que atuam de forma articulada e colaborativa, comprometidos com o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. A estrutura física da escola conta com sete salas de aula, todas amplas e arejadas, além de refeitório, sala dos professores/as, quadra coberta, pátio externo, sala de coordenação e sala de direção. Esses espaços foram pensados para atender não apenas às demandas pedagógicas, mas também às necessidades afetivas e sociais das crianças, proporcionando um ambiente acolhedor, participativo e propício à aprendizagem.

O ambiente escolar é marcado por uma atmosfera de convivência democrática. As relações entre alunos/as, professores/as e funcionários são pautadas pelo respeito mútuo, pela escuta e pelo incentivo à participação. A quadra coberta é utilizada tanto para atividades esportivas quanto para eventos culturais, feiras e apresentações artísticas, fortalecendo o sentimento de pertencimento à escola. O pátio externo, por sua vez, é espaço de socialização, recreação e convivência, onde os alunos/as compartilham experiências e constroem laços de amizade. O refeitório cumpre um papel importante na rotina da escola, não apenas pela alimentação saudável oferecida, mas também pelo cuidado e acolhimento durante os intervalos.

A escola mantém uma atuação pedagógica voltada para a formação cidadã, buscando integrar o currículo formal às vivências sociais e culturais da comunidade. Os projetos interdisciplinares abordam temas como meio ambiente, cultura afro-brasileira, cidadania e diversidade linguística, promovendo o diálogo entre saberes e o reconhecimento das identidades locais. Nessa perspectiva, a referência a João Cândido transcende a dimensão histórica: sua trajetória se transforma em base ética e educativa, lembrando aos alunos/as que a educação também é um ato de resistência e transformação.

Em consonância com as políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação, a escola participa de programas de formação continuada de professores/as e de projetos de recomposição das aprendizagens, como as ³Trilhas de Reforço da aprendizagem e as ações do ⁴Rioeduca, que reforçam o compromisso da rede com a equidade e a qualidade do ensino. Essas iniciativas buscam garantir que cada estudante, independentemente de sua origem social, possa desenvolver plenamente suas potencialidades e exercer sua cidadania de forma crítica e consciente.

A escola, portanto, é mais do que um espaço físico: é um território de saberes, afetos e memórias, onde se entrelaçam as histórias da comunidade e a herança de João Cândido Felisberto. Sua atuação reafirma o papel social da educação pública como instrumento de emancipação, inclusão e valorização das identidades culturais. Dentro de suas sete salas de aula, nos corredores e na quadra coberta, pulsa a força simbólica de um projeto educativo que acredita na transformação pela palavra, pelo diálogo e pelo respeito à diversidade.

Assim, caracterizar a instituição é reconhecer que ela carrega em si um legado de luta e de resistência traduzido em práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. Cada aula ministrada, cada projeto realizado e cada gesto de acolhimento reiteram que a escola pública é um espaço de esperança e construção coletiva. É neste cenário humano, social e educativo que se desenvolverá a pesquisa sobre o preconceito linguístico, investigando como a escola, em sua prática cotidiana, pode contribuir para a desconstrução de estigmas e para a valorização das múltiplas vozes que compõem o universo da língua portuguesa.

³ Trilha: percurso de atividades pedagógicas organizado para desenvolver habilidades específicas ao longo do tempo.

⁴ Rioeduca: plataforma da Secretaria Municipal de Educação do Rio que oferece conteúdos e orientações pedagógicas para a rede.

3.1 A pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Marinheiro João Cândido, situada em uma região periférica do município do Rio de Janeiro, tendo como propósito central investigar a existência e as formas de manifestação do preconceito linguístico no ambiente escolar, com foco na turma do 5º ano do Ensino Fundamental. O estudo adotou uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, voltada à compreensão dos fenômenos linguísticos e sociais a partir da observação direta e das percepções dos sujeitos envolvidos no contexto educativo.

A coleta de dados foi organizada em dois momentos complementares. O primeiro consistiu na observação das práticas pedagógicas e das interações entre os estudantes durante atividades práticas, enquanto o segundo abrangeu a realização de entrevistas com os docentes da unidade escolar.

Na etapa inicial, foi proposta uma atividade pedagógica elaborada previamente pelo professor regente, cuja temática central abordou a variação linguística e o preconceito linguístico. Essa atividade ocorreu em formato de roda de conversa, metodologia que privilegiou o diálogo, a escuta ativa e a expressão espontânea dos alunos/as, propiciando um espaço de acolhimento e respeito às múltiplas formas de fala. O intuito foi criar um ambiente favorável à troca de percepções e à reflexão crítica sobre as diversas manifestações linguísticas presentes no cotidiano escolar.

Durante a roda de conversa, os estudantes foram convidados/as a refletir sobre palavras, expressões e modos de falar característicos de seu contexto sociocultural, muitas vezes estigmatizados ou desvalorizados no ambiente formal de ensino. O objetivo foi promover uma discussão aberta sobre a aceitação ou rejeição dessas formas de linguagem, de modo a identificar possíveis indícios de preconceito linguístico nas relações interpessoais estabelecidas entre os/as alunos/as.

O professor atuou como observador participante, registrando as falas, comportamentos e reações emergentes durante a atividade. Essa observação possibilitou compreender de que forma os discentes percebiam e lidavam com a diversidade linguística, bem como identificar eventuais atitudes de discriminação ou valorização das diferentes variedades da língua portuguesa.

Na segunda etapa da investigação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores/as da instituição, compostas por doze questões elaboradas a partir do referencial teórico que sustentou o estudo. As entrevistas ocorreram individualmente, em local e horário previamente acordado com os participantes, garantindo-lhes conforto, privacidade e liberdade de expressão.

A escolha do modelo semiestruturado justifica-se pela flexibilidade que oferece ao processo investigativo, permitindo ao entrevistado discorrer de maneira livre sobre suas experiências, percepções e práticas pedagógicas, sem perder o direcionamento dos eixos temáticos centrais da pesquisa.

A articulação entre os dois instrumentos a observação das interações em sala de aula e as entrevistas com os docentes visou proporcionar uma compreensão ampla e aprofundada do fenômeno estudado. Essa combinação metodológica permitiu analisar tanto as manifestações concretas do preconceito linguístico entre os estudantes quanto as interpretações e posicionamentos dos professores/as diante dessa problemática.

Desse modo, a pesquisa buscou evidenciar as formas pelas quais o preconceito linguístico se manifestava ou era enfrentado no cotidiano escolar, contribuindo para uma reflexão crítica acerca do papel da escola na valorização da diversidade linguística e cultural dos alunos/as, bem como para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às múltiplas vozes que compunham o espaço educativo.

3.2 Os sujeitos

Os/as participantes desta pesquisa compreendem a totalidade dos 33 estudantes pertencentes a uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Além dos discentes, participaram do estudo seis professoras da referida instituição, as quais contribuíram significativamente para o aprofundamento da investigação. A inclusão de diferentes vozes docentes possibilita uma análise mais abrangente acerca das percepções e práticas relacionadas ao preconceito linguístico no contexto escolar, considerando a pluralidade de experiências profissionais, formações e concepções pedagógicas presentes no corpo docente.

Esses/as estudantes pertencem a famílias de baixa renda, cujos pais e responsáveis, em sua maioria, não possuem escolarização formal completa, o que reforça o ambiente

sociolinguístico em que estão inseridos/as. É nesse contexto que a linguagem adquire traços próprios, moldados pela oralidade, pelas práticas culturais locais e pelas relações familiares.

A escolha pelo 5º ano do Ensino Fundamental deve-se ao fato de que, nessa etapa, os/as alunos/as já passaram pelos anos iniciais da alfabetização e encontram-se em um momento de transição para formas mais consolidadas de leitura, escrita e produção de sentido. É também uma fase em que a internalização das normas escolares, inclusive as linguísticas, torna-se mais intensa, abrindo espaço para o desenvolvimento de percepções sobre o “certo” e o “errado” na fala. Além disso, a turma selecionada corresponde àquela em que o/a pesquisador/a exerce a função de regente, o que possibilita uma aproximação mais direta com os/as alunos/as e uma compreensão mais aprofundada das interações cotidianas, sem interferir na naturalidade das relações estabelecidas em sala de aula. Assim, investigar o preconceito linguístico nesse nível de ensino permite uma análise mais sensível e contextualizada sobre como tais ideias são formadas, sustentadas ou desafiadas no ambiente escolar.

O segundo grupo de sujeitos é composto por seis professoras que atuam na mesma unidade escolar, com formações distintas: três em Pedagogia, uma em Língua Portuguesa, uma em História, uma com formação multidisciplinar e uma em Matemática. Essa diversidade permite observar como as diferentes formações influenciam a percepção e o trato com as variedades linguísticas das alunas e dos alunos. Vale destacar que todas as professoras atuam em um cenário de adversidades, enfrentando desafios materiais e pedagógicos típicos das escolas públicas de periferia, onde, muitas vezes, prevalece uma rigidez normativa sobre a linguagem, invisibilizando as vozes populares.

Dessa forma, a escolha dos/as participantes desta pesquisa, tanto alunos/as quanto professoras, é estratégica e significativa, pois permite lançar luz sobre as relações entre linguagem, identidade, ensino e exclusão social. A escuta sensível dessas vozes pode ajudar a compreender, com maior profundidade, como se manifesta o preconceito linguístico nas práticas pedagógicas e nas vivências escolares, e de que forma é possível construir caminhos mais inclusivos e respeitosos no trato com a linguagem.

Sobre os sujeitos participantes da entrevista⁷:

Tabela 1: Perfil etário das professoras

Professora	Idade
1 – Suely	39 anos
2 – Carla	32 anos
3 – Patrícia	41 anos
4 – Regina Célia	48 anos
5 – Carolina	27 anos
6 – Luciana	52 anos

Fonte: Elaboração do autor

As idades das professoras variam de 27 a 52 anos, revelando uma diversidade geracional significativa. Professores/as mais jovens, como Carolina (27 anos) e Carla (32 anos), provavelmente têm menos experiência prática, mas podem trazer perspectivas contemporâneas sobre diversidade e inclusão. Já professoras mais veteranas, como Luciana (52 anos) e Regina Célia (48 anos), possuem longa experiência de sala de aula, o que lhes permite observar padrões históricos de preconceito linguístico e estratégias de enfrentamento ao longo do tempo.

Essa diversidade etária permite analisar se a percepção sobre preconceito linguístico e a valorização da variação linguística muda com a experiência docente. Observa-se que todas, independentemente da idade, reconhecem a existência do preconceito, mas as professoras mais “velhas” tendem a relacionar isso a situações históricas e culturais mais amplas, enquanto as mais jovens focam mais na prática pedagógica imediata.

⁵ Utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade das professoras.

⁸ Valer ressaltar que a turma citada é regida pelo autor desta dissertação.

Tabela 2: Localização residencial

Professora	Localização
1 – Suely	Zona Norte do Rio de Janeiro
2 – Carla	Campo Grande, Zona Oeste
3 – Patrícia	Realengo, Zona Oeste
4 – Regina Célia	Santa Cruz, Zona Oeste
5 – Carolina	Campo Grande, Zona Oeste
6 – Luciana	Madureira, Zona Norte

Fonte: Elaboração do autor

Como pode ser observado na tabela acima, há uma concentração de residências na Zona Oeste (4 de 6 professoras) e duas na Zona Norte. Isso é relevante porque o contexto socioeconômico e cultural das áreas pode influenciar a percepção sobre diversidade linguística, já que professores que vivem em regiões mais periféricas ou com maior diversidade sociocultural tendem a conviver diretamente com múltiplas variedades linguísticas.

A professora 6, Luciana, e a professora 1, Suely, da Zona Norte, podem trazer observações mais voltadas para bairros tradicionais da cidade, enquanto as demais refletem experiências ligadas a comunidades mais recentes ou periféricas da Zona Oeste, onde a diversidade linguística é mais evidente no cotidiano escolar.

3.3 Falam as protagonistas.

Análise das respostas à pergunta 1: “Qual o seu nome, sua idade e onde você mora atualmente?”

A primeira pergunta da entrevista buscou identificar informações básicas sobre as participantes: nome, idade e local de residência, com o intuito de contextualizar quem são as docentes que contribuíram com a pesquisa. À primeira vista, pode parecer uma questão meramente formal, voltada apenas à caracterização inicial do grupo entrevistado. No entanto, em uma investigação que trata do preconceito linguístico no ambiente escolar, tais dados assumem papel fundamental.

Conhecer o perfil sociocultural e geográfico das professoras é compreender parte do universo simbólico no qual suas concepções de língua, ensino e identidade foram construídas. O lugar onde se vive, as experiências sociolinguísticas que se acumulam ao longo da vida e o contexto em que se atua profissionalmente influenciam diretamente a forma como o sujeito percebe os usos da língua e suas variações. Assim, essa etapa inicial da entrevista permite delinear o pano de fundo das narrativas docentes, situando-as no espaço social e histórico da cidade do Rio de Janeiro um território marcado por desigualdades, mas também por uma riqueza cultural e linguística que se reflete nas falas, sotaques e expressões cotidianas.

Ao observar as respostas, percebe-se que as professoras participantes são mulheres adultas, com idades entre 27 e 52 anos, residentes majoritariamente na Zona Oeste e Zona Norte do município do Rio de Janeiro. Essa informação não é apenas descritiva; ela carrega implicações simbólicas e sociológicas importantes. A Zona Oeste e a Zona Norte são regiões tradicionalmente associadas a bairros de classe média baixa e trabalhadora, com forte presença de comunidades populares. São espaços nos quais o contato com diversas variedades linguísticas do português brasileiro é constante, o que torna o ambiente escolar um campo fértil para o encontro e, por vezes, o confronto entre diferentes modos de falar.

Portanto, ao conhecer a origem e o contexto de vida dessas docentes, o pesquisador amplia sua compreensão sobre as condições sociais e linguísticas que permeiam suas práticas educativas. Essa identificação inicial vai além do simples registro de dados: ela constitui um ponto de partida para entender as representações, crenças e atitudes linguísticas que emergem ao longo das respostas.

As seis professoras entrevistadas: Suely (39 anos, Zona Norte), Carla (32 anos, Campo Grande), Patrícia (41 anos, Realengo), Regina Célia (48 anos, Santa Cruz), Carolina (27 anos, Campo Grande) e Luciana (52 anos, Madureira) compõem um grupo de profissionais que, embora inseridas em contextos distintos, compartilham experiências de docência em regiões marcadas por intensa heterogeneidade social e cultural.

A presença de educadoras de diferentes faixas etárias enriquece a pesquisa, pois permite observar como percepções sobre a língua, a linguagem e o ensino se constituem a partir de gerações distintas. As mais jovens, como Carolina, provavelmente foram formadas sob perspectivas mais recentes da Educação Linguística, em que se discute o respeito à diversidade e às variedades regionais. Já as mais experientes, como Luciana Ferreira e Regina

Célia, carregam trajetórias que atravessam períodos de profundas transformações nas políticas educacionais e nas concepções de língua portuguesa, o que pode refletir tanto permanências quanto mudanças de paradigmas em suas práticas pedagógicas.

A localização residencial das participantes, distribuídas entre Madureira, Campo Grande, Realengo e Santa Cruz é outro aspecto relevante. Tais bairros pertencem a regiões periféricas do Rio de Janeiro, frequentemente associadas a contextos escolares que lidam com desigualdades estruturais tanto econômicas quanto simbólicas. Nessas áreas, o preconceito linguístico tende a se manifestar de forma mais explícita, uma vez que os/as alunos/as levam para a escola marcas da oralidade popular e das variações regionais que muitas vezes são estigmatizadas por falantes da variedade padrão.

Assim, os dados obtidos a partir das respostas à primeira pergunta permitem vislumbrar não apenas “quem são” as professoras, mas os contextos onde estão inseridas e quais vivências linguísticas e culturais as acompanham. Essas informações se tornam cruciais para interpretar as falas posteriores, pois ajudam a compreender de que modo as trajetórias individuais se articulam com a construção das representações sobre a língua portuguesa, a variação e o preconceito linguístico no espaço escolar

Análise das respostas à pergunta 2: “Qual a sua formação? Quantos anos de magistério você tem?”

A análise das respostas referentes à formação acadêmica e ao tempo de experiência das professoras revela um grupo heterogêneo, composto por profissionais com trajetórias formativas distintas, mas convergentes em um aspecto fundamental: o compromisso com o processo educativo e com a formação integral do aluno. Essa diversidade de percursos formativos constitui um elemento de grande relevância para a pesquisa, pois permite observar como diferentes perspectivas teóricas e práticas sobre ensino, linguagem e inclusão se articulam na compreensão e no enfrentamento do preconceito linguístico em sala de aula.

A professora Suely é licenciada em Pedagogia, com pós-graduação em Alfabetização e Letramento, e acumula 17 anos de experiência no magistério. Sua formação indica uma sólida base teórico-prática voltada à compreensão dos processos de aquisição da leitura e da escrita, bem como das práticas sociais que envolvem o uso da língua. Essa trajetória sugere

que a docente possui um olhar sensível para as múltiplas formas de expressão linguística presentes no ambiente escolar, o que a torna uma figura-chave na identificação de atitudes preconceituosas relacionadas à linguagem e aos usos diferenciados da língua. Sua especialização em letramento a aproxima de autores como Magda Soares e Roxane Rojo, que concebem o letramento como prática social, atravessada por valores culturais e ideológicos. Desse modo, sua contribuição para a pesquisa pode oferecer subsídios para compreender como as práticas de ensino da língua podem, consciente ou inconscientemente, reproduzir ou fortalecer o combate ao preconceito linguístico.

A professora Carla, também formada em Pedagogia, possui pós-graduação em Educação Inclusiva e atua há 10 anos na área educacional. Sua formação aponta para uma preocupação com o respeito à diversidade humana, o que inclui, necessariamente, a diversidade linguística. A Educação Inclusiva, ao propor a valorização das diferenças, coloca em questão a lógica excludente que historicamente permeou a escola e que também se manifesta no campo da linguagem quando se hierarquizam variedades linguísticas, privilegiando a norma culta, em detrimento do uso de formas populares ou regionais de fala. Assim, a professora Carla pode contribuir com reflexões sobre a necessidade de uma escola que acolha as múltiplas vozes e formas de expressão dos/das estudantes, reconhecendo nelas não desvios, mas manifestações legítimas de identidade e pertencimento.

Já a professora Patrícia apresenta formação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia Institucional, com 18 anos de experiência no Ensino Fundamental I. Essa formação combina a dimensão pedagógica à compreensão dos processos cognitivos e afetivos envolvidos na aprendizagem. A Psicopedagogia, ao considerar as barreiras emocionais e simbólicas que interferem no ato de aprender, pode iluminar a análise do preconceito linguístico enquanto fator que afeta a autoestima e o desempenho dos/das alunos/as. O olhar psicopedagógico possibilita perceber que a discriminação linguística não se limita a uma questão normativa, mas também incide sobre a subjetividade do/da estudante, produzindo insegurança e silenciamento. Assim, sua atuação pode contribuir para pensar estratégias pedagógicas que valorizem a linguagem dos/das alunos/as e promovam um ambiente escolar de confiança e reconhecimento.

A professora Regina, licenciada em Matemática e pós-graduada em Alfabetização e Letramento, possui 25 anos de experiência docente. Ainda que sua formação inicial seja em uma área tradicionalmente associada às ciências exatas, a busca por uma especialização

voltada à alfabetização revela uma preocupação em compreender a dimensão linguística do conhecimento. Sua presença na pesquisa foi significativa, pois demonstra que o preconceito linguístico não se restringe à disciplina de Língua Portuguesa, mas pode perpassar todas as áreas do currículo. A linguagem é o meio pelo qual se constroem os saberes escolares, e, portanto, atitudes de desvalorização das formas de fala e escrita dos/das alunos/as podem ocorrer em qualquer componente curricular. O olhar interdisciplinar da professora Regina permite refletir sobre a importância de uma postura pedagógica que compreenda a linguagem como ferramenta de mediação do pensamento, e não como instrumento de exclusão.

De acordo com Benveniste (2008, p. 284), “A linguagem configura-se como uma prática social essencial, tendo em vista que é por meio do processo de interação na e pela linguagem que o indivíduo se constitui como sujeito e, portanto, torna-se um multiplicador de ideias”.

A fala da professora Regina e a perspectiva de Benveniste convergem na ideia de que a linguagem é central para a construção do conhecimento e para a formação do sujeito. Enquanto a docente evidencia que a desvalorização das formas de fala e escrita dos/das alunos/as pode ocorrer em qualquer área de conhecimento.

A análise coloca em evidência a dimensão social e educativa da linguagem, uma vez que atitudes de desvalorização linguística, além de afetarem a autoestima do aluno e da aluna, podem comprometer a apropriação do conhecimento e a capacidade de participação ativa no espaço escolar. Dessa forma, evidencia-se que respeitar e valorizar as variedades linguísticas dos estudantes não constitui apenas uma questão ética, mas também pedagógica, alinhando-se à compreensão de que a linguagem é uma prática social fundamental para o processo de aprendizagem e para a formação integral do sujeito.

A professora Carolina, licenciada em Letras-Português, com 4 anos de experiência, representa a presença mais diretamente relacionada ao campo da linguagem. Sua formação específica oferece subsídios teóricos para analisar o funcionamento da língua em seus diferentes níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico e, sobretudo, para discutir as ideologias linguísticas que sustentam o preconceito. Embora tenha menor tempo de atuação, sua formação recente pode trazer uma perspectiva atualizada sobre as abordagens de ensino da língua portuguesa, especialmente em relação ao trabalho com variação linguística previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sua contribuição se torna particularmente

relevante por permitir um diálogo entre a teoria linguística e a prática pedagógica cotidiana, analisando até que ponto as políticas educacionais têm efetivamente promovido a valorização das variedades da língua.

Por fim, a professora Luciana, licenciada em História, com 30 anos de experiência no magistério, apresenta um perfil formativo que amplia o horizonte da discussão. Seu domínio sobre processos históricos e culturais a habilita a compreender o preconceito linguístico como uma construção social, produto de relações de poder e hierarquias simbólicas que remontam à colonização e à imposição da norma culta como padrão de prestígio. Sua atuação pode oferecer reflexões sobre a historicidade do fenômeno, revelando como determinadas variedades linguísticas foram estigmatizadas e associadas à marginalidade ou à falta de instrução. Desse modo, a professora Luciana contribui para situar o preconceito linguístico em um contexto histórico e sociopolítico mais amplo.

Segundo Bourdieu (2007, p. 10),

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguidos das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominantes; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções e (hierarquias) e para legitimação dessas distinções. Este efeito ideológico produto a cultura dominante dissimulando a função da divisão na função da comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumentos de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) e definindo-se pela sua distância em relação à cultura dominante.

A citação de Bourdieu evidencia que a cultura dominante exerce um papel central na organização das relações sociais, pois, ao mesmo tempo em que promove a comunicação e a identificação entre os grupos que detêm maior poder social, também estabelece mecanismos de distinção que separam e hierarquizam os diferentes grupos da sociedade. Nesse sentido, a cultura apresentada como comum ou universal contribui para manter a ordem social existente, uma vez que legitima valores, práticas e formas de expressão associados às classes dominantes, enquanto outras manifestações culturais passam a ser vistas como inferiores ou desviantes. Assim, aquilo que aparenta promover unidade social também atua como instrumento de exclusão simbólica, reforçando desigualdades e produzindo uma falsa ideia de integração coletiva, na qual as diferenças sociais são naturalizadas e pouco questionadas.

A análise da docente se alinha, portanto, à ideia de que a língua, longe de ser um instrumento neutro de comunicação é, também, um campo de disputa simbólica, onde se define quem tem voz e quem é silenciado.

Ao relacionar essas perspectivas, torna-se possível compreender que a escola, ao privilegiar a norma culta e tratar as demais variedades como erros ou desvios, acaba por reforçar a lógica de exclusão descrita por Bourdieu (1996). O preconceito linguístico, nesse sentido, não é apenas um problema linguístico ou pedagógico, mas um reflexo das estruturas sociais que associam prestígio à cultura dominante e subalternizam as expressões linguísticas das classes populares.

O cruzamento entre ambas as abordagens revela, portanto, que a língua funciona como um símbolo de poder social: quanto mais próxima da norma legitimada, maior o capital simbólico do falante. A fala de Luciana, ao reconhecer a historicidade desse processo, dialoga com a crítica de Bourdieu ao desvelar a contradição da escola instituição que, sob o discurso da democratização do saber, frequentemente atua como agente de reprodução das desigualdades.

De maneira geral, as professoras participantes apresentam formações acadêmicas e experiências que, embora diversas, se complementam e enriquecem a pesquisa. A presença de pedagogas, uma professora de Letras, uma de Matemática e outra de História permite observar o fenômeno do preconceito linguístico sob múltiplas dimensões: pedagógica, linguística, cognitiva, social e histórica. Essa pluralidade de olhares é fundamental para compreender o tema de modo interdisciplinar, reconhecendo que o preconceito linguístico não é apenas uma questão de correção gramatical, mas uma forma de exclusão cultural e simbólica.

A predominância de formações voltadas para a alfabetização e o letramento reforça o vínculo entre a prática docente e a reflexão sobre o uso da língua na escola, evidenciando um compromisso com a democratização do acesso ao conhecimento linguístico. Ao mesmo tempo, a presença de especializações em inclusão e psicopedagogia sugere uma preocupação com a diversidade e com o respeito às diferenças princípios que dialogam diretamente com a perspectiva de questionamento ao preconceito linguístico.

Portanto, pode-se afirmar que a trajetória formativa e profissional das docentes oferece um campo fértil para a investigação proposta nesta dissertação, possibilitando compreender

como as concepções de língua e de ensino construídas ao longo da formação e da experiência docente influenciam as práticas pedagógicas e as atitudes em relação às variedades linguísticas dos alunos.

Análise das respostas à pergunta 3: “Há quanto tempo trabalha nesta escola?”

As respostas das professoras revelam uma variação significativa no tempo de atuação na instituição, o que permite observar diferentes níveis de inserção e pertencimento ao contexto escolar. O tempo na docência, que vai de dois a quinze anos, pode influenciar diretamente na forma como cada docente compreende e vivencia as práticas pedagógicas, bem como na percepção sobre o preconceito linguístico e suas manifestações no ambiente escolar.

A professora Luciana, com quinze anos de experiência, representa o elo de maior tempo institucional, o que sugere um conhecimento profundo da cultura escolar, das dinâmicas sociais e das trocas linguísticas estabelecidas entre professores e alunos. Essa vivência prolongada pode favorecer uma leitura mais crítica das situações de discriminação linguística, já que o tempo proporciona a observação de mudanças e de permanências nas práticas pedagógicas e nas atitudes em relação às variedades da língua.

Em contrapartida, a professora Carolina, com apenas dois anos na escola, pode oferecer uma perspectiva mais recente, talvez menos marcada pelos hábitos consolidados do grupo docente. Esse olhar novo pode contribuir com reflexões sobre as resistências e desafios enfrentados por quem chega a um espaço já estruturado em determinadas normas linguísticas e culturais.

As demais professoras, Carla, Patrícia e Regina, com tempo médio de atuação entre cinco e nove anos, situam-se em um ponto de equilíbrio entre a adaptação e o pertencimento. Elas vivenciam tanto a continuidade das práticas tradicionais quanto os movimentos de renovação pedagógica, sendo capazes de articular uma visão crítica sobre a função da linguagem na mediação do conhecimento e nas interações escolares.

Análise das respostas à pergunta 4: “Qual a sua função atual nesta escola?”

As respostas das professoras evidenciam uma predominância de docentes que atuam como regentes de turma nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desempenhando papel central na formação linguística e social dos alunos. Essa característica é de extrema relevância

para a pesquisa, uma vez que coloca essas profissionais em contato direto e contínuo com o processo de aquisição da linguagem escrita e oral, campo em que as manifestações do preconceito linguístico tendem a ser mais perceptíveis.

As professoras: Suely e Carla, regentes de turmas do 5º e 4º anos, respectivamente, lidam com alunos em transição entre os primeiros anos da alfabetização e a consolidação da leitura e da escrita. Nessa etapa, as variações linguísticas dos alunos tornam-se mais evidentes, exigindo das professoras uma postura crítica e acolhedora frente à diversidade de fala e escrita que emergem da realidade sociocultural dos estudantes.

As professoras: Patrícia, Regina Célia e Carolina, por sua vez, atuam nos 3º e 2º anos, fases cruciais do processo de alfabetização. Essas docentes exercem influência direta na constituição da identidade linguística dos alunos, pois são responsáveis não apenas por ensinar a linguagem escrita, mas também por valorizar a língua como instrumento de expressão e pertencimento. Suas práticas podem tanto reforçar quanto desconstruir estigmas relacionados às variedades linguísticas, tornando sua atuação essencial para compreender como o preconceito linguístico se manifesta e é (ou não) combatido no cotidiano escolar.

A professora Luciana, embora licenciada em História, exerce a função de professora regente de turma do 5º ano, ministrando todas as disciplinas. Essa condição evidencia a flexibilidade e a multiplicidade de saberes presentes no cotidiano escolar, em especial nas escolas públicas. Sua formação histórica pode conferir um olhar crítico sobre as relações entre língua, cultura e poder, o que pode contribuir para práticas pedagógicas mais conscientes e inclusivas. Ao lidar com diferentes componentes curriculares, Luciana tem a oportunidade de integrar conteúdos históricos e linguísticos, promovendo reflexões sobre identidade, diversidade e valorização das vozes dos alunos.

De modo geral, a análise das funções exercidas pelas participantes revela uma equipe docente comprometida com o processo formativo em sua base, o que confere à pesquisa um caráter profundamente significativo. As professoras, por estarem diretamente envolvidas com a alfabetização e o letramento, são agentes fundamentais na promoção ou na desconstrução das práticas que sustentam o preconceito linguístico no ambiente escolar.

Análise das respostas à pergunta 5: “Você já ouviu falar ou sabe o que é preconceito linguístico?”

As respostas das professoras à pergunta sobre preconceito linguístico revelam, de forma unânime, um conhecimento prévio do fenômeno, embora cada uma apresente nuances distintas em sua compreensão. Suely define o preconceito linguístico como um julgamento negativo dirigido às pessoas por sua forma de falar quando esta difere da norma-padrão, ao afirmar: “É quando a pessoa é julgada pelo jeito que fala, como se falar diferente fosse errado”.

Nessa formulação, percebe-se um alinhamento com Marcos Bagno (1999, 2006), que enfatiza que a norma culta não é neutra, mas uma construção social que legitima determinadas formas de falar e marginaliza outras.

Carla complementa: “Muita gente acha que só existe um jeito certo de falar, e tudo que foge disso é visto como erro”. Já Patrícia acrescenta: “Esse preconceito acontece sem a gente perceber, até em pequenas correções do dia a dia”.

Essas falas reforçam que, embora haja compreensão do fenômeno, ele ainda se manifesta de forma naturalizada no cotidiano escolar.

A professora Carla amplia essa perspectiva ao incluir a dimensão social, reconhecendo que o preconceito linguístico afeta principalmente pessoas de classes populares e de diferentes regiões, evidenciando a intersecção entre língua, poder e estratificação social, conceito que dialoga diretamente com Bourdieu (1996, 2007), para quem a língua é um recurso simbólico que distribui prestígio e exclusão de acordo com regras sociais internalizadas.

As professoras Patrícia e Regina destacam uma abordagem do preconceito como julgamento de inferioridade sobre a fala ou escrita, ressaltando que tal prática desconsidera diferenças regionais e sociais. Suas respostas sugerem uma consciência de que o preconceito linguístico não se limita a erros gramaticais, mas é um fenômeno social que reflete hierarquias e relações de poder, em consonância com Calvet (2002) e Faraco (2008), que apontam para a imposição da norma culta como instrumento de dominação simbólica.

Carolina, por sua vez, mantém o foco na discriminação derivada do afastamento da norma-padrão ao afirmar: “Quando o aluno fala diferente do padrão, muita gente já olha como se fosse errado”.

Já Luciana amplia a análise ao associar o preconceito linguístico a dimensões sociais mais amplas: “Não é só a fala, vem junto o jeito de vestir, de onde o aluno vem, o lugar onde mora”.

Essa perspectiva evidencia uma compreensão crítica sobre a relação entre linguagem e estratificação social, remetendo à abordagem de Pierre Bourdieu (1996, 2007) acerca do capital simbólico da língua e das formas de poder presentes nas interações cotidianas, inclusive no contexto escolar.

No conjunto das respostas, nota-se que todas as professoras reconhecem o preconceito linguístico como fenômeno real e socialmente estruturado, mas com diferentes níveis de profundidade analítica. Suely afirma: “O problema começa quando o diferente vira errado”, enquanto Carolina reforça: “Se foge da norma, já é visto com outro olhar”. Por outro lado, Carla aponta para a dimensão social ao dizer: “Não é só a fala, é o aluno inteiro que acaba sendo julgado”, e Luciana complementa: “A forma de falar entrega de onde ele vem, e isso pesa dentro da escola”.

Essa variação indica que a compreensão do fenômeno não é uniforme entre as docentes, refletindo influências de formação, experiências e reflexão crítica diversa. Além disso, as falas corroboram a perspectiva de Resende e Ramalho (2016), ao evidenciar que o preconceito linguístico ultrapassa a noção de “certo” e “errado”, constituindo-se como mecanismo de produção de hierarquias simbólicas que naturalizam a exclusão de determinadas formas de expressão linguística.

Em síntese, as respostas das professoras não apenas confirmam o reconhecimento do preconceito linguístico, mas revelam uma pluralidade de percepções que vai do entendimento normativo ao reconhecimento das implicações sociopolíticas da discriminação linguística. Observa-se que, enquanto algumas docentes tendem a enfatizar a norma-padrão como referência para o julgamento da fala ou escrita, outras demonstram consciência crítica sobre a relação entre linguagem e estruturas sociais mais amplas, compreendendo que o preconceito linguístico reproduz desigualdades de classe, região e origem cultural. Essa diversidade de percepções evidencia que, mesmo em um grupo de professores relativamente homogêneo em termos de formação, a compreensão do fenômeno linguístico é multifacetada e profundamente influenciada pela experiência pessoal, pelo contato com diferentes variedades linguísticas e pela reflexão sobre as relações de poder que permeiam o cotidiano escolar, conforme discutido por Bourdieu (1996, 2007).

Além disso, esse panorama reforça a necessidade de que a formação docente vá além do ensino das regras gramaticais da norma padrão da língua, incluindo também o desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre as diferentes variedades linguísticas, suas

funções sociais e os impactos que a discriminação linguística pode causar no processo de aprendizagem dos estudantes. Como Bagno (2006) argumenta, a educação tem um papel central na valorização da diversidade linguística e na promoção de práticas pedagógicas que combatam a exclusão simbólica. Nesse sentido, a compreensão crítica do preconceito linguístico pelos professores/as é um elemento estratégico para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, onde a pluralidade de falas e a diversidade cultural sejam reconhecidas e valorizadas, em oposição à imposição acrítica da norma culta.

Percebe-se que a consciência das professoras sobre o preconceito linguístico influencia diretamente a prática pedagógica, afetando correção, avaliação e interação com os alunos. Como apontam Resende e Ramalho (2016), esse preconceito vai além da norma, funcionando como mecanismo que legitima desigualdades e marginaliza grupos sociais. Assim, reconhecê-lo não é apenas questão teórica, mas condição para uma educação mais justa e inclusiva.

Dessa forma, os dados indicam que a discussão sobre preconceito linguístico deve ultrapassar o plano conceitual, envolvendo reflexões sobre poder, desigualdade e prática pedagógica. A valorização da diversidade linguística contribui para romper barreiras simbólicas e construir uma escola mais ética e democrática, como defendem Marcos Bagno (1999, 2006) e Pierre Bourdieu (2007).

Análise das respostas à pergunta 6: “Em sua opinião, os alunos que falam de forma diferente da norma padrão sofrem algum tipo de discriminação?”

A análise das respostas das professoras revela que o preconceito linguístico é um fenômeno recorrente e estruturante no cotidiano escolar, impactando de forma direta a autoestima, a participação e a construção identitária dos alunos/as. Como aponta Suely: “Muitos alunos/a ficam com vergonha de falar porque sabem que vão ser corrigidos na frente de todo mundo”.

Essa fala evidencia como a correção, quando realizada de forma impositiva, pode gerar insegurança e silenciamento dos estudantes.

De acordo com Bartoni-Ricardo (2005, p. 181),

A aquisição da língua-padrão por meio da exposição a modelos dessa variedade em sala de aula é um tema que ainda não recebeu suficiente atenção, apesar da grande ênfase que a pesquisa sociolinguística tem dedicado às consequências educacionais da variação linguística. Seriam as escolas veículos eficientes na transmissão da variedade-padrão da língua?

A citação acima aponta para uma lacuna significativa na pesquisa educacional: embora se reconheça a importância da sociolinguística na compreensão das consequências da variação linguística, há pouca investigação sobre a efetividade das escolas como veículos de transmissão e reflexão sobre os usos da língua-padrão. Essa abordagem dialoga diretamente com a análise das respostas das professoras, que evidenciam que o preconceito linguístico não se limita a um problema de norma ou correção, mas afeta de maneira concreta a autoestima, a participação e a construção identitária dos/as alunos/as.

O fato de o/a aluno/a ser corrigido/a de forma constrangedora ou ridicularizado/a ao utilizar uma variedade linguística diferente da norma-padrão evidencia uma contradição na prática escolar. Embora a escola seja reconhecida como espaço privilegiado para o ensino e a ampliação do repertório linguístico formal, ela nem sempre cumpre esse papel de maneira efetiva, pois, ao transformar a correção em exposição ou humilhação, substitui o processo pedagógico pelo punitivo. Em vez de promover a ampliação das competências linguísticas, tais práticas podem gerar insegurança, silenciamento e afastamento do/a aluno/a, além de reforçar hierarquizações entre as variedades da língua. Assim, a escola deixa de atuar como mediadora do conhecimento e passa, ainda que involuntariamente, a reproduzir desigualdades simbólicas no próprio espaço em que deveria combatê-las.

A professora Suely aponta que alunos/as que falam de forma diferente da norma-padrão frequentemente são alvo de risadas, correções humilhantes e percepções de inferioridade intelectual. Essas observações evidenciam que a linguagem, longe de ser um instrumento neutro, atua como um marcador social capaz de legitimar determinadas formas de expressão e marginalizar outras, funcionando como um mecanismo de poder simbólico que confere prestígio e autoridade a quem domina a norma linguística legitimada socialmente.

Ainda de acordo com Bartoni-Ricardo (idem, p. 14),

O comportamento linguístico é um indicador claro da estratificação social. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua. Em sociedades 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.

De acordo com a autora, o comportamento linguístico ultrapassa o campo da

comunicação e assume uma função social e simbólica central, refletindo e reproduzindo as desigualdades estruturais da sociedade. As formas de falar atuam como marcadores de pertencimento social e, em contextos historicamente desiguais como o brasileiro, a língua torna-se também um instrumento de distinção e exclusão. Dessa forma, o preconceito linguístico consolida-se como uma forma de discriminação simbólica, que reforça hierarquias sociais e legitima a exclusão, devido ao fato de associar o valor social do indivíduo à maneira como ele/a fala. Essa realidade evidencia a urgência de uma educação linguística crítica e inclusiva, que reconheça a diversidade linguística como expressão legítima de identidade e pertencimento, e não como um erro a ser corrigido.

A professora Carla complementa essa abordagem ao destacar que a discriminação linguística, ainda que sutil, interfere na participação dos/as alunos/as, que muitas vezes se retraem por medo de errar ou de serem ridicularizados/as. A percepção de discriminação velada, mencionada pela Prof. Patrícia Duarte, reforça a ideia de que a exclusão não se manifesta apenas de forma explícita, mas também por meio de correções constrangedoras, olhares e comentários indiretos, capazes de produzir efeitos psicológicos profundos. Essas manifestações sutis de preconceito evidenciam que a escola, muitas vezes, reproduz práticas sociais de exclusão sem consciência plena de seu impacto, demandando dos/as professores/as uma postura crítica e atenta à diversidade linguística.

Bartoni-Ricardo (idem, p. 14) afirma que:

No Brasil, as diferenças linguísticas socialmente condicionadas não são seriamente levadas em conta. A escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo o que se afastar desse código é defeituoso e deve ser eliminado. O ensino sistemático da língua é de fato uma atividade impositiva. Para alguns estudiosos, há uma incompatibilidade entre uma democracia pluralista e a padronização linguística. Isto fica mais evidente em países plurilíngues, onde os grupos étnicos minoritários têm de aprender a usar, em muitos domínios, a língua majoritária. Mas nesses países, os grupos étnicos minoritários têm feito valer seus direitos e as escolas desenvolvido métodos de ensino bilíngue ou bidialetal, comprometidos com o respeito e a preservação das características linguístico-culturais desses grupos.

A autora faz uma crítica muito pertinente à forma como a escola lida com a língua e com as diferenças sociais que ela carrega. Sua análise nos faz pensar sobre o quanto o ensino ainda é usado como ferramenta de padronização, e não de valorização das identidades linguísticas. Quando apenas um modo de falar é considerado “correto”, a escola acaba reforçando desigualdades e silenciando vozes que deveriam ser ouvidas. O texto provoca uma

reflexão urgente sobre a necessidade de transformar o ensino da língua em um espaço de reconhecimento e respeito à diversidade, e não em um instrumento de exclusão.

As professoras Regina Célia e Carolina enriquecem a análise ao relatar situações concretas em que alunos/as são alvo de ridicularização por utilizarem expressões de variedades populares. Regina Célia afirma: “Quando o aluno fala ‘nóis vai’ ou ‘as criança’, sempre tem alguém que ri na hora”.

Carolina complementa: “Eles mesmos corrigem uns aos outros, mas muitas vezes é na base da zoação”.

Essas observações demonstram que o preconceito linguístico não se restringe à relação aluno/a/professor/a, mas também se perpetua entre os pares, consolidando a escola como espaço de reprodução de normas e hierarquias sociais.

A professora Carolina ainda enfatiza: “Tem aluno que pára de falar para não virar motivo de riso”.

Essa fala evidencia como muitos/as estudantes internalizam a ideia de “falar errado”, passando a se autocensurar, o que restringe sua participação e reforça desigualdades no ambiente escolar.

A professora Luciana reforça a gravidade do impacto do preconceito linguístico, apontando que ele compromete não apenas a autoestima, mas também o engajamento e o interesse pelo aprendizado dos/as alunos/as. A discriminação linguística, ao ser reproduzida na escola, interfere no desempenho acadêmico e na percepção de pertencimento das crianças, evidenciando que a norma-padrão, quando imposta como única forma legítima de expressão, atua como instrumento de exclusão e reprodução das desigualdades sociais e educacionais.

De forma integrada, as respostas das seis professoras indicam que a escola, ao privilegiar uma única norma linguística, legitima relações de poder que marginalizam alunos/as que não a dominam, comprometendo sua identidade e sua participação no espaço escolar. O fenômeno observado não se restringe a uma questão linguística isolada, mas se conecta diretamente a processos de exclusão social, onde a fala dos/as alunos/as é utilizada como critério de avaliação de inteligência, capacidade e valor pessoal. Devido ao fato de que essas atitudes afetam diretamente a autoestima e a participação, torna-se evidente a

necessidade de instaurar práticas pedagógicas que reconheçam, valorizem e legitimem as diferentes formas de falar dos/as alunos/as, promovendo uma educação inclusiva e crítica, capaz de enfrentar o preconceito linguístico e suas implicações sociais.

Por fim, a convergência das percepções docentes evidencia que o enfrentamento do preconceito linguístico exige que a escola adote uma postura reflexiva, interventiva e crítica, promovendo o respeito à diversidade linguística e cultural dos/as alunos/as. Reconhecer a legitimidade das diferentes variedades linguísticas não significa abandonar o ensino da norma-padrão, mas, sim, contextualizá-lo de maneira crítica, de forma que os/as alunos/as aprendam a transitar entre diferentes registros linguísticos sem que sua identidade ou pertencimento social sejam comprometidos. A valorização da fala dos/as alunos/as emerge, assim como estratégia pedagógica fundamental para o fortalecimento da autoestima, da participação e da construção de uma escola mais justa e inclusiva.

Análise das respostas à pergunta 7: “Como você lida em sala de aula com a variação linguística dos seus alunos?”

As respostas à sétima pergunta constroem, em conjunto, um quadro pedagógico que procura desfazer hierarquias linguísticas, mas que também carrega os traços da tensão entre teoria e prática. Quando a professora Suely afirma que procura “valorizar as diferentes formas de falar, explicando que a língua muda conforme a região, a cultura e o contexto” e declara que “todas as variações merecem respeito”, ela coloca no centro do fazer docente a legitimação das vozes dos/das estudantes. Essa declaração inaugura o tom ético do conjunto: a linguagem é vista como patrimônio cultural e identitário, e não como defeito a ser corrigido. Suely oferece uma posição explícita de reconhecimento, que funciona como base para as demais falas.

A Professora Carla amplia essa dimensão ao sublinhar a estratégia didática: “procuro trabalhar com respeito e conscientização, uso exemplos do cotidiano dos alunos e comparo com o uso formal”. A fala de Carla revela uma prática reflexiva e didática. Ela não só legitima a variação, mas operacionaliza esse respeito em atividades que estabelecem contraste contextualizado. Ao ensinar a norma-padrão “sem que se sintam inferiores”, Carla busca evitar a naturalização da vergonha no uso da língua: para ela, a questão central é didática e relacional, não meramente normativa.

As falas das professoras Patrícia e Regina aproximam-se do campo do acolhimento afetivo e da construção da identidade dos estudantes. Patrícia destaca a importância de respeitar as diferentes formas de falar, explicando que a aprendizagem da norma padrão não implica considerar errado o modo de falar trazido de casa. Já Regina enfatiza o acolhimento ao reconhecer que a maneira como o aluno se expressa está relacionada à sua história, cultura e sentimento de pertencimento, compreendendo a linguagem como parte constitutiva da identidade do estudante.

A professora Carolina traz, porém, uma formulação teoricamente mais densa ao afirmar que “todas as formas de falar têm valor, pois refletem cultura, território e identidade” e que a norma é “ferramenta de ampliação, não modelo de superioridade”. A fala de Carolina aponta para uma compreensão sociolinguística mais explícita: ela articula variação, território e identidade com clareza conceitual e introduz a ideia instrumental da norma-padrão. Enquanto Suely e Regina enfatizam legitimidade e acolhimento, Carolina explicita o papel estratégico da norma como recurso social, deslocando a discussão do campo do sentimento para o campo da prática social e da cidadania linguística.

A professora Luciana, por sua vez, adiciona à argumentação a dimensão histórica e cultural “trabalho com exemplos históricos e culturais para mostrar que a língua muda e se adapta conforme a região e o tempo” e reforça a estratégia de colocar a variação dentro de um processo temporal e social. Ao fazer isso, Luciana amplia o horizonte didático: não se trata apenas de não desqualificar a fala do aluno, mas de torná-la compreensível em sua historicidade, reduzindo, assim, a aura de arbitrariedade que costuma cercar a norma culta.

Cruzando essas vozes, emergem padrões claros: primeiro, um compromisso ético coletivo com o respeito e a valorização das variedades; segundo, a adesão majoritária à ideia de que a norma-padrão tem lugar na escola, porém como ferramenta contextualizada; terceiro, a preocupação constante em evitar que o ensino da norma produza sentimento de inferioridade. Esses pontos convergentes mostram que o grupo docente já incorpora princípios essenciais para questionar o preconceito linguístico.

Mas há também tensões internas importantes. Embora todas as entrevistadas deem voz à legitimidade das variedades, mantêm explicitamente ou por implicação uma separação entre “fala de casa” e “fala da escola”. Essa separação, presente nas frases que apresentam a norma como algo “a ser aprendido para situações formais”, pode inadvertidamente manter uma

hierarquia simbólica: mesmo ensinada como ferramenta, a norma continua sendo projetada como aquilo de que o aluno “necessita” para ascender socialmente. Ou seja, o gesto de legitimação convive com uma lógica instrumental que preserva a centralidade do padrão.

Outro ponto crítico é o grau de operacionalização das ideias. Carla descreve práticas concretas ao afirmar: “Eu uso exemplos do dia a dia dos/das aluno/as para mostrar que a forma de falar tem sentido”.

Luciana também evidencia esse movimento: “Trabalho com a história da língua, mostrando que cada jeito de falar tem uma origem”.

Em contrapartida, outras falas revelam um compromisso mais discursivo, como aponta Suely: “A gente precisa respeitar a forma de falar de cada aluno”, sem detalhamento metodológico. Isso não invalida a posição ética das docentes, mas ressalta a necessidade de transformar o discurso inclusivo em práticas didáticas sistemáticas que modifiquem efetivamente as avaliações e as interações em sala de aula.

Finalmente, a articulação entre o acolhimento (identidade/afetividade), a conscientização (reflexão sobre variação) e a instrumentalização da norma (adesão contextualizada à norma-padrão) revela um modelo pedagógico híbrido: a linguagem é, simultaneamente, objeto de pertencimento, de conhecimento e de competência. Essa tríade pode ser muito produtiva se for deliberadamente integrada: quando o/a professor/a legitima a fala do/a aluno/a, ensina a norma como recurso e promove reflexão sobre as variações históricas e sociais, a sala de aula pode se transformar em ambiente de resistência ao preconceito linguístico.

Em síntese, as falas evidenciam um grupo docente em constante movimento, que reconhece os desafios existentes, demonstra compromisso com a inclusão e já desenvolve estratégias pedagógicas alinhadas a essa proposta. Entretanto, percebe-se que tais ações ainda estão em fase de amadurecimento e de incorporação mais consistente à rotina escolar, indicando que as práticas inclusivas seguem em processo de fortalecimento e efetiva consolidação no cotidiano pedagógico.

Análise das respostas à pergunta 8: Você acredita que a escola valoriza a diversidade linguística ou reforça a norma padrão? Justifique.

As respostas das professoras à oitava pergunta revelam um consenso significativo em torno da percepção de que a escola ainda atua majoritariamente como reprodutora da norma-

padrão, em detrimento da valorização efetiva da diversidade linguística. Como sintetiza Suely: “A escola ainda cobra muito o padrão, mesmo quando a gente tenta trabalhar diferente”. Embora algumas docentes reconheçam avanços e iniciativas pontuais de reflexão sobre o tema, prevalece a visão de que o ensino da língua portuguesa continua condicionado às exigências institucionais e avaliativas que privilegiam o modelo formal da linguagem.

A professora Suely destaca que, apesar da necessidade de equilíbrio entre a norma-padrão e as demais variedades linguísticas, o ambiente escolar segue orientado por parâmetros de correção que limitam o reconhecimento da pluralidade de fala dos/as alunos/as. Como afirma: “No fim, o aluno/a é avaliado pelo que é considerado certo na prova”. Sua fala aponta para a urgência de promover uma consciência linguística que acolha as diferentes formas de expressão, perspectiva que dialoga com o princípio de que a escola deve formar cidadãos críticos, não apenas falantes normativos.

De modo semelhante, as professoras Carla e Patrícia observam que, mesmo com discussões cada vez mais frequentes sobre a diversidade linguística, o peso das avaliações externas e dos materiais didáticos acaba perpetuando a centralidade da norma-padrão. Carla afirma: “A gente fala de diversidade, mas na avaliação o padrão ainda é o que conta”, enquanto Patrícia complementa: “Fica difícil valorizar outras formas se tudo cobra um modelo só”. As duas convergem ao sugerir que a valorização da diversidade não se efetiva por falta de articulação pedagógica e de um compromisso coletivo entre os/as docentes. Essa constatação reflete a persistência de uma cultura escolar que associa o “português certo” à ideia de prestígio e competência, o que reforça a exclusão linguística e a hierarquização das variedades linguísticas.

A Professora Regina, por sua vez, reconhece um movimento de mudança em curso. Ela aponta que há uma reflexão crescente entre os/as professores/as acerca da importância de respeitar as formas de fala dos/as alunos/as, embora ainda predominem as práticas exclusivamente normativas. Como afirma: “Já vejo professores mais preocupados em respeitar a fala dos alunos”. Sua fala introduz um elemento de otimismo, ao sugerir que a conscientização docente pode abrir espaço para uma transição gradual rumo a uma educação linguística mais inclusiva. Essa perspectiva de transformação é reforçada por Carolina Mendes, professora que menciona os projetos culturais e históricos como instrumentos capazes de promover a valorização das diferentes variedades linguísticas, conectando-as à identidade e à história dos/as falantes: “Quando o aluno entende a origem da fala, ele passa a valorizar mais”.

Já a professora Luciana adota um tom mais crítico, ao enfatizar que, na prática, o discurso da diversidade linguística muitas vezes não ultrapassa o plano teórico. Para ela, o “português certo” ainda é o principal parâmetro de valorização: “Fica muito no discurso, porque no dia a dia o padrão ainda é o mais cobrado”, o que evidencia uma distância entre o discurso institucional e as práticas pedagógicas cotidianas. Essa discrepância nos faz lembrar o fenômeno que Pierre Bourdieu (1982) denomina violência simbólica, isto é, a imposição de uma forma legítima de falar que desqualifica as demais e legitima desigualdades sociais sob o pretexto da correção linguística.

Ao cruzar as respostas, percebe-se que as professoras reconhecem a importância do respeito às múltiplas formas de expressão, mas identificam entraves estruturais e culturais que impedem a concretização desse ideal. Como resume Carolina: “A gente sabe que precisa mudar, mas nem sempre consegue colocar em prática”. A escola, enquanto instituição social tende a reproduzir as normas e valores dominantes, entre eles, o da variedade linguística de prestígio, e só recentemente começa a problematizar o impacto dessa postura na formação dos/as alunos/as. A análise evidencia, portanto, que o caminho para a valorização da diversidade linguística poderia incluir a formação continuada dos/as professores/as, a revisão dos instrumentos avaliativos e a implementação de práticas pedagógicas que reconheçam a língua como um fenômeno social, vivo e plural.

Nesse sentido, as falas analisadas revelam uma tensão entre o que se deseja e o que se pratica: o ideal da inclusão linguística ainda esbarra nas exigências de padronização e correção impostas pelos sistemas de ensino. Como afirma Carla: “Existe a intenção, mas a prática ainda é muito presa ao padrão”. É nesse espaço de contradição que o preconceito linguístico se manifesta de forma sutil, porém persistente, reafirmando que a luta pela diversidade linguística é, antes de tudo, uma luta por reconhecimento, equidade e respeito dentro do contexto escolar.

Em uma leitura mais profunda, percebe-se que as docentes, ao reconhecerem a hegemonia da norma-padrão, também denunciam o caráter excludente de uma escola que historicamente marginaliza as formas populares de expressão. Como aponta Patrícia: “Quem foge do padrão acaba sendo visto de outra forma”. Essa percepção deixa em evidência um conflito entre o discurso oficial de inclusão e a prática pedagógica concreta, que continua a reproduzir o imaginário de que há um único modo “correto” e várias formas “erradas” de falar. Esse processo, embora muitas vezes naturalizado, revela-se como um dos mecanismos mais silenciosos de exclusão social e cultural no espaço escolar.

Por outro lado, a presença de discursos mais críticos e reflexivos entre as professoras, sobretudo quando mencionam a necessidade de formação continuada e de projetos que valorizem a identidade linguística dos/as alunos/as, poderia estar indicando a existência de fissuras nesse sistema de reprodução simbólica. Como afirma Luciana: “Quando a gente começa a refletir, já é um começo de mudança”. São indícios de resistência, de um movimento de transformação que começa nas práticas discursivas e se fortalece na reflexão docente. É a partir disso que a escola pode se reinventar: não apenas ensinando o domínio da norma-padrão, mas ensinando sobre ela, contextualizando seu valor social sem hierarquizar as demais variedades.

Assim, o que emerge das respostas é um retrato de uma escola em transição, ainda presa a modelos normativos, mas cada vez mais consciente de seu papel social na construção de uma educação linguística democrática. Como conclui Suely: “Valorizar a fala do aluno também é ensinar”. Valorizar a diversidade linguística não significa abandonar o ensino da norma-padrão, mas compreender que ela é apenas uma entre as múltiplas formas legítimas de expressão. Somente quando o espaço escolar acolher essa pluralidade de vozes e reconhecê-las como igualmente válidas será possível combater de forma efetiva o preconceito linguístico e promover uma verdadeira inclusão social e cultural.

Análise das respostas à pergunta 9: “De que forma o ensino de gramática pode contribuir para diminuir ou aumentar o preconceito linguístico?”

A análise das respostas das professoras sobre o papel do ensino de gramática na diminuição ou aumento do preconceito linguístico evidencia que todas compartilham uma compreensão crítica do ensino da norma-padrão e de suas implicações sociais. A professora Suely aponta que a gramática pode ser um instrumento de valorização quando ensinada como fenômeno social e dinâmico. Como afirma: “Quando a gente mostra que a língua muda e tem diferentes formas de uso, o aluno/a se sente mais seguro para participar”.

Ela ressalta, no entanto, que uma abordagem rígida reforça exclusões: “Se a gente trata só a norma-padrão como certa, acaba fazendo o aluno/a achar que fala errado o tempo todo”.

A professora Carla complementa essa perspectiva ao criticar práticas descontextualizadas: “Ficar só na regra e na correção não ajuda, o aluno/a decora, mas não entende o sentido”.

Para ela, essa abordagem pode gerar efeitos negativos: “A repetição da correção faz o aluno se sentir inferior, como se o jeito de falar dele não tivesse valor”.

As falas evidenciam que o ensino de gramática, dependendo da abordagem, pode tanto promover a valorização quanto reforçar desigualdades no ambiente escolar.

Por sua vez, a professora Patrícia reforça a preocupação com a rigidez do ensino gramatical ao afirmar que, quando centrado apenas na punição do erro, ele cria medo de errar, inibe a participação e apaga as vozes individuais: “Quando a gente só corrige, o aluno fica com medo de falar e acaba se calando”. Tal cenário é particularmente prejudicial para os/as alunos/as de contextos socioculturais distintos, cujas formas de falar já são frequentemente alvo de preconceito.

A professora Regina amplia essa discussão ao trazer a dimensão contextual do ensino: “Quando a gramática aparece em situações reais, o/a aluno/a entende melhor e passa a respeitar as diferentes formas de falar”. Assim, se a gramática é apresentada considerando a diversidade de usos, ela promove respeito e compreensão sobre a pluralidade linguística, permitindo que os/as alunos/as compreendam que a língua é flexível e adaptável, e não um conjunto de regras estáticas e hierárquicas.

Já a professora Carolina Mendes oferece uma imagem simbólica que sintetiza as observações anteriores: “A gramática pode ser uma ponte ou um muro, depende de como a gente usa com o aluno”. Essa metáfora evidencia como o ensino pode tanto conectar diferentes formas de falar quanto separar os/as alunos/as de suas identidades linguísticas.

Por fim, a professora Luciana Ferreira reforça essa ideia ao sublinhar que a gramática deve ser apresentada como ferramenta de comunicação: “Se for só para corrigir, o aluno se sente diminuído e não aprende de verdade”. Desse modo, quando utilizada apenas para punir erros, a gramática contribui para a construção de desigualdades linguísticas dentro da sala de aula, intensificando o preconceito.

O conjunto dessas respostas revela, portanto, que o ensino de gramática exerce influência direta sobre a percepção que os/as alunos/as têm de si mesmos/as e de suas variedades linguísticas. A abordagem adotada pelo/a professor/a pode tanto potencializar a autoestima e a valorização cultural quanto gerar constrangimento, silenciamento e exclusão. Todas as professoras indicam que uma prática pedagógica consciente deve enfatizar a

gramática como ferramenta de análise, reflexão e comunicação, contextualizando as regras em situações concretas e reconhecendo a diversidade linguística como legítima e produtiva.

Além disso, observa-se um reconhecimento comum de que a gramática, quando ensinada com consciência social e cultural, não se limita a transmitir regras formais, mas se torna um instrumento de educação crítica, capaz de desenvolver nos/as alunos/as habilidades de análise, compreensão das diferenças e respeito à pluralidade de formas de expressão. O ensino contextualizado da norma-padrão permite que os/as estudantes compreendam que utilizar a gramática de maneira adequada em determinados contextos não significa desvalorizar sua língua materna ou as variedades regionais, mas ampliar suas possibilidades comunicativas e fortalecer a identidade.

Em contrapartida, o ensino da gramática desvinculado da realidade social e cultural dos/as alunos/as têm efeito contrário: reforça a ideia de que existem formas de fala corretas e incorretas, legitima práticas de correção humilhantes e contribui para a manutenção de preconceitos linguísticos históricos, que associam certas variedades à inferioridade intelectual ou social. Assim, a gramática é percebida não apenas como conteúdo a ser ensinado, mas como um espaço crítico de intervenção pedagógica, em que a postura do/a professor/a e a metodologia adotada determinam se a aprendizagem fortalece ou compromete o respeito à diversidade linguística.

Portanto, o ensino de gramática emerge, nas falas das professoras, como uma prática de alta relevância no combate ao preconceito linguístico: ele pode ser tanto um instrumento de libertação e valorização quanto um meio de exclusão e opressão, dependendo da abordagem, do contexto e da sensibilidade pedagógica. Essa compreensão reforça a necessidade de formação continuada, reflexão crítica sobre as práticas de ensino e desenvolvimento de estratégias pedagógicas que integrem a gramática à valorização das diversas formas de falar dos/as alunos/as, promovendo um ambiente escolar inclusivo, ético e culturalmente sensível.

Análise das respostas à pergunta 10: “Você já percebeu algum aluno se sentirem envergonhado por sua forma de falar ou escrever? Como você agiu? Relate essa experiência”.

A análise das respostas das professoras sobre alunos/as que se sentem envergonhados por sua forma de falar ou escrever revela que essa é uma situação frequente em sala de aula e que

exige atenção constante dos/as professores/as. Todas as entrevistadas confirmam já ter observado momentos em que estudantes demonstraram constrangimento ou insegurança por não seguir a norma-padrão da língua. Como afirma Suely: “Isso acontece com frequência, muitos alunos ficam inseguros quando percebem que falam diferente”. A professora relatou que teve uma aluna que evitava ler em voz alta por possuir um sotaque diferente, o que gerava vergonha e inibição: “Ela não queria ler de jeito nenhum, dizia que tinha vergonha do jeito que falava”. Ela interveio conversando com a turma sobre as variações linguísticas e valorizando a fala da aluna, explicando que cada maneira de falar carrega história e identidade. Esse cuidado resultou no aumento da participação da estudante e na melhora de sua confiança.

A professora Carla apresentou uma situação semelhante, em que um aluno nordestino utilizava expressões típicas de sua região e foi alvo de risadas de colegas. Ela descreve que “intervim imediatamente, explicando que o Brasil é diverso e que todos têm o direito de falar do jeito que aprenderam”. E complementa: “Não dá para deixar esse tipo de situação passar, porque marca o aluno”. Para complementar, promoveu uma atividade sobre variedades regionais, permitindo que os/as alunos/as compreendessem e valorizassem as diferenças linguísticas, diminuindo assim a vergonha e promovendo inclusão.

A professora Patrícia também evidenciou que alunos/as em séries iniciais podem sofrer constrangimento. Ela relatou o caso de uma aluna que trocava letras na escrita e sofria correções constantes de colegas, o que gerava insegurança: “Ela já escrevia com medo de errar, porque sabia que iam corrigir”. Sua ação foi reforçar que todos/as estão aprendendo e que cada forma de falar ou escrever reflete a história e o contexto de vida do/a aluno/a. Ela utilizou atividades que valorizavam as variações linguísticas regionais, contribuindo para a autoestima e a compreensão da diversidade entre os/as estudantes.

A professora Regina trouxe outro exemplo significativo: uma aluna dizia “pranta” em vez de “planta”, e os colegas riam. A professora interveio explicando que as palavras podem variar conforme o meio social e as experiências de vida das pessoas: “Eu expliquei que não era errado, era um jeito diferente de falar”, transformando o erro percebido em aprendizado e reflexão. Além disso, promoveu atividades que exploravam diferentes formas de falar presentes na sociedade, como músicas e vídeos, que ajudaram a turma a compreender e respeitar melhor a diversidade linguística.

A professora Carolina destacou que o impacto do preconceito linguístico pode ser profundo, inclusive fora da escola. Ela relatou que uma aluna havia comentado que sua mãe dizia que ela “falava feio”, o que gerava constrangimento: “Ela já chegou dizendo que falava

errado, porque escutava isso em casa”. Carolina transformou esse momento em oportunidade pedagógica, promovendo um mural com expressões regionais e discutindo com a turma a riqueza da língua. Essa ação reforçou a autoestima da aluna e incentivou sua participação ativa.

A professora Luciana, por sua vez, também observou um aluno constrangido ao ler em voz alta expressões como “gente nós vai”: “Ele travava na leitura, dava para ver o medo de errar”. Ela aproveitou a situação para abrir uma conversa sobre diversidade linguística e realizar atividades sobre expressões culturais e regionais, o que aumentou a confiança do aluno e o engajamento da turma.

De forma geral, é possível perceber que, apesar de todas as professoras reconhecerem a existência de vergonha e constrangimento entre os/as alunos/as, elas agem de maneira proativa para minimizar o impacto negativo. Como resume Carla: “Se a gente não intervir, isso só piora”. As estratégias incluem diálogo aberto, explicações sobre diversidade linguística, atividades de valorização da cultura e identidade dos/as estudantes e contextualização da norma-padrão. Todas reforçam que a norma-padrão não invalida outras formas de falar, mas é apresentada como ferramenta adicional para situações formais.

Outro aspecto importante é que essas intervenções não beneficiam apenas o/a aluno/a constrangido/a, mas toda a turma, ao criar um ambiente de respeito e compreensão mútua. Como aponta Luciana: “Quando a turma entende, o respeito vem junto”. A atuação do/a docente se torna crucial para transformar experiências de vergonha em oportunidades de aprendizagem, fortalecendo a autoestima e incentivando a participação de todos/as. A análise mostra que a prática pedagógica orientada pelo respeito à diversidade linguística é decisiva para reduzir o preconceito e fomentar a inclusão, e que a linguagem não é apenas objeto de ensino, mas também ferramenta de formação social e emocional do/a aluno/a.

Análise das respostas à pergunta: “Você já vivenciou ou presenciou alguma situação de preconceito linguístico, seja pessoalmente ou em seu entorno? Se sim, relate a experiência descrevendo como ocorreu e quais foram as reações envolvidas.”

Na pergunta 11, as professoras relataram situações concretas de preconceito linguístico, evidenciando que esse fenômeno está presente no ambiente escolar, afetando não apenas alunos/as, mas também familiares e a própria interação entre docentes. Como afirma Suely: “Infelizmente, isso ainda acontece muito dentro da escola”. Ela contou que presenciou um

professor corrigir de forma ríspida um aluno que utilizou uma expressão popular, deixando-o constrangido e em silêncio: “Ele falou uma expressão simples e foi corrigido de forma dura, na frente de todo mundo”. Suely interveio após a aula, dialogando tanto com o professor quanto com a turma, explicando que a fala do aluno expressava sua experiência de vida e não estava errada. Esse relato mostra que a intervenção docente pode ser decisiva para transformar uma situação de humilhação em oportunidade de conscientização, ajudando os/as alunos/as a reconhecerem que todas as formas de expressão têm valor.

A professora Carla trouxe um episódio em que um responsável foi criticado por sua maneira de falar durante uma reunião: “A pessoa ficou sem graça, dava para ver o constrangimento”. Carla destacou a necessidade de orientar a equipe sobre os riscos do julgamento baseado na forma de falar: “A gente precisa ter cuidado também com as famílias”. Esse relato demonstra que o preconceito linguístico não se restringe às relações entre alunos/as e professores/as, mas também se manifesta em interações com familiares, ampliando o impacto social da discriminação linguística.

Já a professora Patrícia narrou uma experiência em reunião pedagógica, na qual uma colega fez comentários depreciativos sobre a fala de responsáveis de alunos/as: “Foi um comentário que desvalorizava totalmente a forma de falar deles”. Ela ressaltou que interveio, destacando que o uso da língua simboliza a realidade social e cultural de cada indivíduo: “Eu falei que a gente não pode julgar, tem que compreender de onde vem aquela fala”, e que o papel do/a docente é acolher, não julgar. O relato evidencia que atitudes desrespeitosas, mesmo em ambientes formais como reuniões pedagógicas, podem reforçar preconceitos e hierarquias linguísticas, tornando essencial a postura crítica e reflexiva dos/as docentes.

A professora Regina relatou ter presenciado um/a colega corrigir um/a aluno/a de maneira ríspida, afirmando que quem fala “errado” não passaria de série: “Isso abalou muito o aluno, ele ficou completamente desmotivado”. Ela observou que o aluno ficou abatido e que foi necessário tempo para que sua confiança fosse recuperada. Este relato mostra como a atuação inadequada de professores/as pode gerar efeitos emocionais duradouros nos/as estudantes, afetando autoestima, engajamento e participação em sala de aula.

A professora Carla ainda comentou que já viu colegas ridicularizando alunos/as de outras regiões: “Já presenciei situações de deboche por causa do jeito de falar”, e que interveio promovendo atividades educativas sobre as variedades linguísticas regionais. Esse tipo de ação

evidencia a importância de transformar situações de preconceito em oportunidades pedagógicas, utilizando estratégias de ensino que valorizem a diversidade linguística e cultural.

Da mesma forma, episódios foram relatados pela professora Luciana em que colegas fizeram comentários depreciativos sobre alunos/as de regiões periféricas: “Às vezes são comentários sutis, mas que carregam preconceito”. Ela interveio explicando que a função do/a professor/a é ensinar e acolher: “A gente não está aqui para julgar, mas para orientar”, e que tais comentários refletem preconceitos sociais mais amplos. O diálogo promovido com a equipe ajudou a conscientizar os/as docentes sobre a necessidade de refletir a respeito das práticas de correção e comunicação em sala de aula, reforçando que a escola deve ser um espaço de respeito e valorização da diversidade.

Ao analisar todos esses relatos, é possível perceber que o preconceito linguístico no contexto escolar se manifesta de formas variadas: através de correções ríspidas, comentários depreciativos, risadas ou constrangimento diante de falas ou expressões consideradas “erradas”. Como resume Carolina: “Muitas vezes começa com uma risada e vira algo maior”. Esses episódios afetam diretamente a autoestima dos/as estudantes, muitas vezes levando-os/as a se calar, evitar participar de atividades orais e internalizar a ideia de que sua maneira de falar é inferior. Além disso, a presença do preconceito entre professores/as e em interações com familiares demonstra que o problema é estrutural, ligado a concepções sociais sobre prestígio, poder e legitimidade de determinadas variedades linguísticas.

Outro aspecto relevante é a postura das professoras que relataram os episódios. Elas não apenas identificaram situações de discriminação, mas também intervieram de forma estratégica, promovendo diálogo, reflexão e atividades pedagógicas que valorizassem a diversidade linguística. Como destaca Luciana: “Quando a gente intervém, a gente ensina muito mais do que conteúdo”. Essas práticas revelam um compromisso ético e pedagógico com a inclusão, mostrando que o enfrentamento do preconceito linguístico requer ação consciente, intervenção imediata e sensibilização contínua da comunidade escolar.

Portanto, a análise dos relatos evidencia que o preconceito linguístico é um fenômeno presente, impactante e multifacetado no cotidiano escolar. Os efeitos vão desde constrangimento imediato até danos mais profundos à autoestima e ao engajamento dos/as estudantes. Ao mesmo tempo, a intervenção reflexiva e pedagógica das professoras demonstra que é possível mitigar esses impactos, na tentativa de transformar a escola em um espaço de reconhecimento da

pluralidade linguística e cultural. Como conclui Suely: “Quando a gente valoriza a fala do aluno, a gente valoriza quem ele é”. A valorização das diferentes formas de falar não é apenas uma questão de justiça social, mas também um componente essencial para a formação de indivíduos confiantes e críticos, capazes de se expressar sem medo de serem julgados.

Análise da resposta 12: De quem é a responsabilidade pelo ensino da Língua Portuguesa na escola

Questionadas sobre a responsabilidade pelo ensino da língua portuguesa, todas as professoras destacaram que o ensino da língua portuguesa não é responsabilidade exclusiva da disciplina de Português. Como afirma Suely: “A linguagem está em tudo o que a gente faz na escola”. Elas reconhecem que a linguagem está presente em todas as áreas do conhecimento e que cada docente, independentemente da disciplina, pode contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas dos/as estudantes e sugerem algumas atividades de sala de aula.

A professora Suely destaca que “todas as atividades escolares podem envolver leitura, escrita e oralidade”. E complementa: “Mesmo em outras matérias, o aluno precisa falar, escrever e se posicionar”. A partir dessa perspectiva, ela poderia propor, em suas aulas de Matemática, atividades em que os alunos/as expliquem, com suas próprias palavras, o raciocínio utilizado na resolução de problemas. Segundo a professora, “essa prática fortalece a expressão verbal e escrita, valoriza diferentes formas de falar e ajuda os alunos a compreenderem que não existe uma única maneira correta de se expressar, embora a norma-padrão seja importante em contextos formais”.

Já a professora Carla ressalta que, mesmo ao ensinar outras disciplinas, incentiva os/as estudantes a ler, interpretar e se expressar com clareza: “Não tem como ensinar sem trabalhar a linguagem”. Como atividade concreta, Carla poderia trabalhar com textos de Ciências, propondo que os/as alunos/as expliquem oralmente os experimentos realizados ou escrevam relatos sobre observações do cotidiano. Nessa abordagem, ela reforça o respeito à diversidade linguística, mostrando que o português formal é apenas uma ferramenta e que a linguagem que os/as alunos/as usam no dia a dia também possui valor: “O jeito que eles falam também ensina muito”.

A professora Patrícia, que atua no processo de alfabetização e letramento, enfatiza que a linguagem atravessa todas as disciplinas: “A criança aprende a falar e escrever em tudo, não só na aula de Português”. Para tornar isso prático, Patrícia poderia organizar rodas de leitura com

livros que contenham expressões regionais ou linguagem popular, permitindo que os/as estudantes reconheçam suas próprias formas de falar como válidas. Além disso, pode propor atividades de escrita colaborativa, nas quais os/as alunos/as compartilhem histórias pessoais usando sua fala natural antes de reescrever o texto em norma-padrão, promovendo consciência linguística e respeito à diversidade.

Regina, embora seja uma professora formada em Matemática, atua na escola com todas as disciplinas, o que a coloca em uma posição estratégica para trabalhar transversalmente a linguagem. Como afirma: “O aluno precisa entender o que lê para conseguir resolver qualquer atividade”. Ela observa que habilidades linguísticas são essenciais para interpretar enunciados, explicar raciocínios e argumentar em qualquer área do conhecimento. Uma atividade possível seria solicitar que os alunos/as descrevessem, oralmente ou por escrito, o passo a passo de problemas matemáticos ou de situações do dia a dia em outras disciplinas. Regina também poderia discutir como diferentes regiões falam certos números ou medidas, mostrando que a linguagem usada na comunicação escolar é diversificada e que todas as formas de fala têm valor.

A professora Carla enfatiza que a linguagem é transversal e que a forma como os/as docentes se comunicam transmite valores: “A forma como a gente fala também ensina”. Para ela, uma prática interessante seria desenvolver projetos interdisciplinares, como feiras culturais ou exposições, nas quais os/as alunos/as apresentam trabalhos usando expressões regionais e coloquiais, sendo ao mesmo tempo orientados/as a produzir textos em norma-padrão para contextos formais. Isso poderia promover inclusão, valorizar a identidade e mostrar a utilidade prática da norma padrão sem desvalorizar outras formas de fala.

A professora Luciana, com sua experiência em História, acrescenta uma dimensão cultural ao ensino da língua: “A língua conta a história das pessoas”. Ela poderia propor atividades de pesquisa e apresentação sobre tradições locais, entrevistas com familiares ou membros da comunidade e análise de cartas ou documentos antigos. Nessas atividades, os/as alunos/as praticariam leitura, escrita e oralidade, reconhecendo a historicidade da diversidade linguística como parte integrante do aprendizado. Essa prática demonstra que a língua não é estática, mas moldada pelo tempo, pela região e pela cultura.

Em síntese, a análise das respostas à pergunta 12 evidencia um consenso claro: o ensino da língua é responsabilidade de todos/as os/as docentes. Como resume Patrícia: “Todo professor ensina língua, mesmo sem perceber”. Ao integrar leitura, escrita e oralidade em diferentes

disciplinas, eles/as não apenas promovem a aprendizagem formal da norma padrão, mas também valorizam a diversidade linguística, fortalecem a autoestima dos/as estudantes e atenuam o preconceito linguístico. As atividades sugeridas mostram que, ao trabalhar de forma consciente e contextualizada, cada professor/a contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, no qual a linguagem é usada como ferramenta de comunicação, expressão e construção de conhecimento. Essa abordagem integrada também fortalece habilidades de argumentação, interpretação e expressão, prepara as crianças para interagir em diferentes contextos sociais e culturais e permite que percebam a língua como um instrumento vivo e dinâmico. Assim, o ensino da língua deixa de ser visto como um conteúdo isolado e passa a ser compreendido como uma prática transversal, fundamental para o desenvolvimento integral dos/as estudantes, que aprendem a se comunicar respeitando a diversidade e a se valorizar enquanto sujeitos sociais e culturais.

3.4 Atividades com os/as alunos/as

Atividade 1 – “Falas que contam histórias”

A atividade foi realizada com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, durante uma aula de Língua Portuguesa, com duração aproximada de 50 minutos. O objetivo foi promover a escuta e a reflexão sobre diferentes modos de falar, observando as reações dos/as alunos/as diante de distintas variedades linguísticas. A proposta foi conduzida pelo professor de forma dinâmica e acolhedora, com o intuito de criar um ambiente de respeito e curiosidade sobre a linguagem.



Figura 3 – Atividade com os alunos.
Fonte: Arquivo pessoal do autor de setembro de 2025

Foi organizado um semicírculo, para que todos/as pudessem se ver e participar do diálogo. O professor iniciou a atividade dizendo: *“Hoje vamos ouvir duas pessoas contando a mesma história, mas cada um fala de um jeito diferente. Quero que vocês prestem atenção na fala de cada um e, depois, me contem o que acharam. Não existe resposta certa ou errada. O importante é ouvir com atenção e pensar sobre o que sentimos e entendemos”*.

Em seguida, o professor apresentou o primeiro áudio, gravado em linguagem formal, seguindo a norma padrão. A voz narrava:

“Hoje eu perdi o ônibus e acabei chegando atrasado à escola. Minha mãe conversou comigo e combinamos de organizar melhor os meus horários para que isso não volte a acontecer.”

Logo após, o segundo áudio foi reproduzido, com a mesma história, mas marcada pela

linguagem popular, com variações gramaticais e expressões orais típicas: *“Hoje eu perdi o ônibus e cheguei meio atrasado na escola. A mãe falou comigo e nós vai tentá ajeitá os horário pra isso num acontecê mais.”*

Depois de ouvirem as duas versões, o professor perguntou: *“Vocês entenderam as duas histórias? Qual das duas gostaram mais de ouvir? Por quê?”*

Os/as alunos/as receberam uma ficha simples com perguntas para marcar suas respostas:

1. Qual das falas você achou mais fácil de entender?
2. Qual você achou mais bonita de ouvir?
3. Se fosse para contar essa história na escola, qual você escolheria?
4. Por quê?

Após o preenchimento, o professor conduziu uma roda de conversa. Alguns/as alunos/as comentaram espontaneamente:

- *“A primeira parece mais de escola.”*
- *“A segunda é mais parecida com o jeito que a gente fala.”*
- *“As duas dizem a mesma coisa, só que de um jeito diferente.”*

O professor interveio com cuidado, perguntando: *“Será que o jeito de falar muda o que a pessoa quis dizer? Um é mais certo que o outro?”* A discussão seguiu em tom de curiosidade e respeito, com a turma refletindo sobre o valor das diferentes formas de falar.

Para encerrar, o professor escreveu a frase: *“Toda forma de falar conta uma história.”* Em seguida, pediu que cada aluno/a registrasse no caderno uma palavra ou expressão que tivesse chamado a atenção. As palavras mais citadas foram “respeito”, “fala diferente”, “jeito de falar”, “igual”, “entender”.



Figura 6 – Fotos das perguntas feitas aos alunos
Fonte: Arquivo pessoal do autor de setembro de 2025

A atividade terminou em clima de descontração e aprendizado, com os alunos demonstrando interesse em ouvir outras variações da língua falada no Brasil e compreendendo que a diversidade linguística é parte da riqueza cultural do país.

Atividade 2:

A segunda atividade foi realizada com a mesma turma do 5º ano em um momento posterior à primeira, com duração aproximada de 60 minutos. O objetivo principal foi incentivar a valorização das diferentes formas de falar e compreender como as crianças percebem a diversidade linguística presente em seu cotidiano. Buscou-se, por meio de uma atividade prática e criativa, estimular a reflexão sobre o respeito à fala do/da outro/a e identificar possíveis indícios de preconceito linguístico nas interações entre as crianças.

A aula começou com o/a professor/a retomando a atividade anterior e perguntando: “Vocês lembram das duas falas que ouvimos na aula passada? Hoje, vamos pensar sobre os diferentes jeitos de falar que a gente escuta por aí na nossa família, na rua, na televisão e na escola. Todo mundo fala de um jeito e isso é algo bonito, porque mostra quem a gente é e de onde vem.”

Os/As alunos/as foram organizados/as em grupos de quatro a cinco integrantes. O/A professor/a distribuiu cartolinas, lápis de cor, canetinhas e revistas para recorte, explicando que cada grupo iria criar um cartaz ou uma tirinha retratando uma situação em que uma

pessoa fala de modo diferente e mostrar o que acontece a partir disso. A proposta deveria conter personagens, falas e um desfecho que transmitisse uma mensagem sobre respeito e convivência.



Figura 7 – Atividade da pesquisa
Fonte: Arquivo pessoal do autor de setembro de 2025

O professor exemplificou oralmente algumas possibilidades: *“Pode ser uma história em que alguém ri do jeito de falar do outro e depois entende que isso não é certo.”*

“Ou pode ser uma situação em que alguém é elogiado por saber falar mais de um jeito: o da casa e o da escola.”

Durante o desenvolvimento da atividade, os grupos conversaram sobre os diferentes “jeitos de falar” que conheciam. Surgiram exemplos de expressões ou modos de falar trazidos de casa e da comunidade, como *“nóis vai”* e *“ocê tá doido?”* e entre outras. O professor acompanhava os grupos, observando as conversas e estimulando a reflexão com perguntas como: *“Esse jeito de falar é errado ou é apenas diferente?”*, *“O que essa fala mostra sobre a pessoa?”*, *“Como podemos reagir quando alguém fala de outro jeito?”*

Após cerca de 30 minutos, os grupos apresentaram seus cartazes. Um dos grupos desenhou uma cena em que dois colegas zombavam de uma menina que falava com sotaque

nordestino. No final da história, a professora da turma explicava que todos os modos de falar são importantes e que o sotaque é parte da identidade de cada pessoa. Em outro grupo, a tirinha mostrava uma avó conversando com o neto e ensinando expressões antigas, enquanto o menino ensinava novas palavras usadas pelos jovens representando a troca entre gerações.

Durante as apresentações, o professor destacava os valores de respeito, diversidade e empatia presentes nas produções. As falas das crianças foram acolhidas e discutidas coletivamente, sempre com ênfase na ideia de que a linguagem é viva e plural, refletindo a história, a cultura e o lugar de cada indivíduo.

3.5 Análise das atividades:

Atividade 1

A atividade “Falas que contam histórias” teve como propósito investigar as percepções linguísticas dos alunos/as e identificar possíveis manifestações de preconceito linguístico presentes no ambiente escolar. A proposta partiu da apresentação de duas versões de uma mesma narrativa: uma estruturada de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa e outra marcada por traços da linguagem popular, comum nas interações cotidianas. A partir dessa escuta, buscou-se compreender as percepções dos/das estudantes sobre cada forma de falar e quais valores associariam a elas.

Durante a aplicação, observou-se que os/as alunos/as compreenderam perfeitamente ambas as versões da história, demonstrando que a comunicação não foi comprometida pela diferença da variedade linguística apresentada ou pela variação do registro. Entretanto, as respostas revelaram distinções significativas no modo como cada uma foi percebida. A fala em norma-padrão foi frequentemente descrita como “mais certa”, “mais bonita” ou “mais adequada para a escola”, enquanto a fala popular foi associada a um modo “mais simples” ou “mais parecido” com o que usamos em casa.

Observa-se, nas falas dos estudantes, a menção a formas de falar que são caracterizadas por eles como mais “cotidianas” ou mais próximas de seu uso habitual da língua. Esse dado não permite afirmar de maneira direta a presença de uma hierarquização explícita entre variedades linguísticas, mas indica o reconhecimento de diferentes modos de uso da linguagem em contextos distintos. Nesse sentido, as respostas dos participantes apontam para uma percepção de variação linguística, especialmente entre formas de expressão associadas ao cotidiano e aquelas vinculadas a situações consideradas mais formais. Assim, a

análise sugere a presença de uma distinção contextual no uso da língua, ainda que não explicitada pelos estudantes como uma relação de superioridade ou inferioridade entre as variedades.

Essas percepções sugerem uma situação frequentemente observada no contexto escolar: a ideia de que uma forma de utilização da língua é considerada correta ou legítima. Quando essa visão predomina, alunos e alunas que utilizam outras formas de expressão linguística podem acabar sendo desvalorizados/as ou menos aceitos/as em seu modo de falar. Mesmo que isso ocorra de maneira não intencional, a escola pode acabar reforçando desigualdades culturais e sociais ao não considerar a diversidade linguística presente nas trajetórias e nas comunidades dos estudantes. Nesse contexto, o modo de falar passa a funcionar como um elemento que influencia a forma como o/a estudante é percebido, avaliado e acolhido no ambiente escolar.

A análise das respostas indica que o preconceito linguístico não se manifesta necessariamente em falas ofensivas ou explícitas, mas de maneira sutil, por meio de julgamentos de valor e preferências linguísticas. Quando os/as alunos/as afirmam que uma fala “parece mais de escola” ou que “soa mais certa”, revelam a internalização de discursos normativos que atribuem maior prestígio a determinadas variedades da língua. Esses discursos são reforçados pela cultura escolar e pelos meios de comunicação, que, em geral, reproduzem uma visão limitada sobre o que é “falar bem”.

A atividade “Falas que contam histórias” possibilitou identificar percepções dos/as estudantes acerca das diferentes formas de uso da língua e observar possíveis indícios de preconceito linguístico no contexto escolar. A proposta consistiu na apresentação de duas versões de uma mesma narrativa, uma organizada de acordo com a norma padrão da língua portuguesa e outra marcada por traços da linguagem popular, mais próxima das interações cotidianas. Após a escuta, foi conduzido um momento de diálogo com a turma, no qual os alunos foram convidados a refletir sobre em quais situações cada forma de falar costuma aparecer, como em conversas com familiares e amigos, em espaços comunitários ou em contextos mais formais, como a escola e a escrita. Esse momento de discussão permitiu problematizar a ideia de que determinadas formas de expressão seriam “erradas”, destacando que as diferentes maneiras de falar estão relacionadas a contextos, experiências e práticas sociais distintas. Dessa forma, a atividade não apenas permitiu levantar percepções dos estudantes sobre os usos da língua, mas também favoreceu um processo de sensibilização, no

qual se discutiu o valor das diferentes variedades linguísticas e sua relação com as identidades e vivências dos sujeitos.

Além de sua relevância investigativa, a atividade revelou-se também um importante instrumento pedagógico. Ao promover o debate sobre as variações da língua, o professor conduziu uma reflexão com os/as estudantes acerca dos diferentes modos de falar presentes em distintos contextos sociais, como nas conversas familiares, nas interações com amigos/as, nas práticas escolares e nas diversas realidades regionais. Esse diálogo possibilitou compreender que a língua não se organiza apenas em registros mais formais ou menos formais, mas também apresenta variações relacionadas às experiências sociais, culturais e geográficas dos/as falantes. Dessa forma, a atividade contribuiu para a construção de uma postura mais crítica e respeitosa diante da diversidade linguística, estimulando a valorização da cultura local e o reconhecimento de que a língua é um fenômeno vivo, dinâmico e plural, que se transforma conforme os contextos sociais, as regiões e os/as sujeitos/as que a utilizam.

Em síntese, a análise dessa atividade evidencia que os/as estudantes reconhecem a existência de diferentes formas de falar, especialmente ao distinguirem modos de expressão mais presentes no cotidiano daqueles associados a contextos escolares ou considerados mais formais. As falas e reações observadas indicam percepções sobre os usos da língua diferentes situações comunicativas, o que reforça a importância de desenvolver, no espaço escolar, uma educação linguística voltada para a reflexão sobre a diversidade de formas de expressão. Nesse sentido, torna-se relevante promover práticas pedagógicas que favoreçam o respeito às diferentes variedades linguísticas e a compreensão de que os modos de falar estão relacionados às experiências sociais, culturais e regionais dos/as falantes. Reconhecer essa diversidade contribui para fortalecer a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e sensível às múltiplas vozes que o compõem.

Atividade 2

A atividade “Jeitos de falar, jeitos de viver” foi desenvolvida com a intenção de ampliar o olhar dos/das alunos/as sobre a diversidade linguística, favorecendo uma compreensão mais sensível e crítica a respeito das múltiplas formas de expressão que coexistem no espaço escolar. Após a realização da primeira atividade, que havia problematizado as percepções individuais em torno da linguagem formal e popular, esta segunda proposta buscou aprofundar o debate, permitindo que os estudantes refletissem sobre o preconceito linguístico em situações concretas, identificando-o e discutindo seus efeitos

sobre as relações interpessoais.

A atividade foi realizada em grupo, o que possibilitou a interação entre os/as alunos/as e a construção coletiva de sentidos. O trabalho iniciou-se com uma conversa orientadora sobre os diferentes modos de falar que as crianças conheciam, incluindo expressões familiares, sotaques regionais e variações que ouviram em diferentes contextos, como na escola, na televisão, na vizinhança ou em viagens. Essa etapa inicial foi marcada pela curiosidade e pelo envolvimento da turma, que, de maneira espontânea, trouxe exemplos do próprio cotidiano, destacando expressões populares, “gírias” e modos de pronunciar palavras. A troca de experiências tornou-se o ponto de partida para a criação dos cartazes e tirinhas que representariam situações envolvendo o modo de falar das pessoas e suas consequências sociais.

Durante o processo de elaboração, os/as alunos/as demonstraram entusiasmo em discutir o tema e transformar suas observações em produções visuais e textuais. Alguns grupos criaram histórias nas quais personagens eram julgados por falarem “de um jeito diferente”, mas, no decorrer da narrativa, essa postura era questionada, culminando em atitudes de respeito e valorização da diversidade. Outros grupos preferiram representar diálogos familiares, nos quais a fala dos/das avós, dos/das responsáveis ou de vizinhos/as era destacada como parte da identidade cultural e das memórias afetivas da comunidade. As produções evidenciaram uma compreensão crescente de que a linguagem é parte constitutiva de quem somos e de que cada variedade linguística carrega consigo um valor histórico e social que merece reconhecimento.

Nas apresentações, o diálogo entre os grupos revelou uma maturidade crescente em lidar com o tema. Comentários como “ninguém fala errado, só fala diferente” e “a gente aprende com o jeito dos outros” mostraram que a atividade promoveu não apenas a conscientização sobre a diversidade e heterogeneidade da língua, mas também o desenvolvimento de uma postura de empatia diante das diferenças. O professor, como mediador, conduziu as discussões com cuidado, destacando que a língua se transforma historicamente e conforme espaço e o contexto social, e que essa transformação é o que a torna viva e dinâmica.

A análise das falas e dos materiais produzidos, no contexto das atividades realizadas durante as aulas de Língua Portuguesa, no mês de setembro de 2025, desenvolvidas tanto na

sala de aula quanto no pátio da escola, permitiu observar avanços significativos em relação à percepção dos/das alunos/as sobre o preconceito linguístico. Ao contrário da primeira atividade, em que se notava uma tendência à valorização da fala formal, nesta segunda proposta emergiram discursos de maior equilíbrio e respeito, evidenciando que o trabalho pedagógico teve impacto positivo sobre a forma como os/as alunos/as compreendem a diversidade de usos da língua e as diferenças entre os/as falantes. Muitos/as reconheceram que já presenciaram situações em que alguém foi ridicularizado/a por sua forma de falar, mas também afirmaram considerar essa atitude injusta e dolorosa. O simples fato de os/as estudantes/as conseguirem identificar o preconceito como algo existente e passível de crítica representa um avanço importante no processo de formação cidadã.

A atividade, além de cumprir uma função investigativa, revelou-se também um potente instrumento pedagógico de transformação. Ao criar um espaço de escuta e diálogo, no qual as crianças puderam refletir sobre o poder da linguagem e sobre como ela pode atuar tanto como mecanismo de inclusão quanto de exclusão, a escola reafirma seu papel social na promoção da equidade e do respeito às diferenças.

Essa prática favorece a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de reconhecer o valor de sua própria identidade linguística e de compreender que falar de modo diferente não constitui um defeito, mas uma expressão legítima de pertencimento cultural e social.

Outro aspecto relevante observado foi o fortalecimento do sentimento de pertencimento entre os/as alunos/as. Ao perceberem que o modo de falar das suas famílias, de suas comunidades e regiões é digno de respeito, as crianças passaram a demonstrar orgulho da própria forma de expressão. Essa mudança de postura, ainda que inicial, indica que a escola pode atuar de forma decisiva na desconstrução de estigmas e na valorização das múltiplas identidades linguísticas. Quando a instituição educativa reconhece e legitima essas vozes, ela amplia o sentido de inclusão e promove o diálogo entre culturas e saberes.

Em termos metodológicos, a atividade “Jeitos de falar, jeitos de viver” foi especialmente significativa por aliar observação, expressão artística e debate. O uso dos cartazes e tirinhas permitiu que as crianças expressassem suas ideias de forma criativa e autêntica, sem a rigidez das respostas diretas. Essa escolha metodológica mostrou-se acertada, pois possibilitou que as percepções emergissem naturalmente, sem constrangimentos, revelando as crenças e valorizações de modo espontâneo. Além disso, a socialização das

produções em grupo e a exposição dos trabalhos no mural da escola ampliaram o alcance da reflexão, permitindo que toda a comunidade escolar tivesse contato com o tema e participasse, ainda que indiretamente, desse processo de conscientização.

De maneira geral, podemos afirmar que fica evidenciado que a escola, ao abordar a diversidade linguística de forma intencional e crítica, pode transformar formas como os/as alunos/as compreendem a língua e as relações sociais que dela derivam. O preconceito linguístico, nesse sentido, não é uma questão de ordem linguística, mas de reconhecimento e respeito à pluralidade humana. Trabalhar essa problemática no contexto escolar significa educar para a convivência democrática, para o respeito às diferenças e para a valorização da cultura popular como parte essencial da identidade coletiva.

Ao término da atividade, foi possível perceber um ambiente mais acolhedor e aberto ao diálogo. Os/as aluno/as demonstraram disposição em ouvir, compreender e valorizar os diferentes modos de falar que compõem o universo linguístico e cultural da turma. Essa mudança de atitude é indicativa de que a reflexão crítica, quando mediada com sensibilidade, tem poder transformador. A escola, ao assumir o compromisso de combater o preconceito linguístico, reafirma seu papel como espaço de inclusão, justiça e diversidade, fortalecendo o princípio de que todas as vozes têm valor e merecem ser ouvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa possibilitou compreender, de forma aprofundada e contextualizada, algumas das múltiplas maneiras pelas quais o preconceito linguístico se manifesta no cotidiano e podem interferir diretamente nos processos de ensino e aprendizagem de alunos/as do 5º ano de uma escola pública situada em região periférica do município do Rio de Janeiro. Ao longo do percurso investigativo, tornou-se evidente que refletir sobre a linguagem no espaço escolar implica ultrapassar análises estritamente linguísticas, exigindo a compreensão das relações sociais, culturais, históricas e políticas que atravessam os usos da língua. A investigação evidenciou que as práticas linguísticas presentes na escola não podem ser dissociadas das condições sociais dos sujeitos, uma vez que a linguagem se constitui como elemento central na construção das identidades, das formas de pertencimento e das possibilidades de participação social dos/as sujeitos. Assim, compreender o preconceito linguístico significa também compreender os mecanismos simbólicos que contribuem para a manutenção de desigualdades historicamente produzidas e naturalizadas no interior das sociedades e das instituições educacionais.

Nesse sentido, o estudo demonstrou que a linguagem ultrapassa sua função comunicativa imediata, assumindo papel estruturante na constituição das identidades sociais e dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

As práticas linguísticas observadas indicam que a escola, embora socialmente reconhecida como espaço de formação crítica e emancipação, ainda pode reproduzir valores que atribuem maior prestígio à variedade linguística associada à norma-padrão. Essa afirmação se sustenta nas percepções manifestadas pelos/as próprios/as estudantes durante as atividades realizadas, nas quais alguns/algumas associaram a forma de falar mais próxima da norma-padrão a contextos considerados mais adequados ou valorizados, especialmente no ambiente escolar. Tal compreensão revela que determinadas formas de uso da língua tendem a ser tomadas como referência de correção ou legitimidade, enquanto outras são percebidas como mais informais ou cotidianas. Esses elementos evidenciam que as práticas escolares, ainda que não de maneira intencional, podem reforçar a concepção de que há formas de falar mais apropriadas do que outras, o que torna fundamental ampliar, no espaço educativo, discussões que promovam a reflexão sobre a diversidade linguística e seus diferentes contextos de uso.

Tal constatação confirma as discussões teóricas abordadas ao longo da dissertação, especialmente aquelas fundamentadas na Sociolinguística e na Análise Crítica do Discurso, que compreendem a língua como prática social permeada por relações de poder, ideologia e disputas simbólicas. Desse modo, evidencia-se que a valorização de determinadas formas de falar não ocorre de maneira isolada, mas está vinculada a processos históricos de legitimação social que impactam diretamente na experiência escolar dos/as alunos/as.

A análise das falas das professoras participantes e das atividades desenvolvidas com os/as alunos/as demonstrou que o preconceito linguístico não se manifesta exclusivamente por meio de ações explícitas de correção ou censura, mas sobretudo por práticas sutis e frequentemente naturalizadas que operam no cotidiano escolar.

Situações aparentemente corriqueiras, como risadas diante de determinadas formas de falar, comparações valorativas entre registros linguísticos e expectativas implícitas de adequação, podem contribuir para a construção de julgamentos sobre modos considerados corretos ou inadequados. No entanto, é importante considerar que a língua se organiza de acordo com diferentes contextos de uso, e que determinados registros linguísticos podem ser mais apropriados em certas situações sociais, como em contextos formais ou institucionais. Nesse sentido, o papel da escola não é desqualificar as formas de falar dos/as estudantes, mas ampliar sua competência comunicativa, possibilitando que eles/as compreendam quando e por que determinados usos da língua são socialmente esperados. Assim, a reflexão sobre a diversidade linguística deve caminhar junto ao desenvolvimento da consciência sobre a adequação dos registros aos diferentes contextos, evitando que diferenças linguísticas sejam interpretadas como inferioridade ou erro.

Os resultados obtidos revelaram ainda a existência de uma tensão permanente entre o reconhecimento da diversidade linguística e a necessidade institucional de ensino da norma-padrão. As professoras demonstraram compreender a importância do respeito às variedades linguísticas trazidas pelos/as alunos/as, reconhecendo-as como expressões legítimas de identidade cultural e social. Entretanto, permanecem inseridas em um sistema educacional historicamente estruturado sob perspectivas normativas, o que evidencia que a superação do preconceito linguístico não depende exclusivamente da consciência individual de cada docente. Tal superação exige transformações mais profundas nas concepções curriculares, nos critérios avaliativos e nas políticas educacionais que orientam o ensino da língua portuguesa. Assim, a pesquisa evidencia que o desafio não reside na oposição entre ensinar a norma-

padrão e valorizar a diversidade linguística, mas na construção de práticas pedagógicas capazes de articular ambos os aspectos de forma crítica e contextualizada.

Ao retomar a organização da dissertação, observa-se que o primeiro capítulo teve como finalidade estabelecer os fundamentos teóricos necessários à compreensão da variação linguística, discutindo criticamente as noções de norma culta e norma-padrão e suas implicações sociais. A partir das contribuições de autores como Bagno, Bortoni-Ricardo e Faraco, evidenciou-se que a concepção de homogeneidade linguística constitui um constructo social historicamente produzido e legitimado por grupos socialmente dominantes. Essa discussão permitiu problematizar concepções tradicionais de ensino que associam competência linguística exclusivamente ao domínio da variedade padrão, ampliando a compreensão da língua como fenômeno social dinâmico e plural. Dessa forma, o capítulo contribuiu para fundamentar teoricamente a análise desenvolvida nos momentos posteriores da pesquisa.

No segundo capítulo, aprofundou-se a discussão acerca do preconceito linguístico enquanto fenômeno social, educacional e político. Foram examinadas suas origens históricas, as relações com processos de exclusão social e algumas formas de manifestação no ambiente escolar. Destacou-se o papel do/a professor/a como agente mediador/a capaz de tensionar práticas excludentes e promover uma educação linguística comprometida com a valorização das diferenças. As análises evidenciaram que práticas pedagógicas sensíveis à pluralidade linguística contribuem não apenas para o fortalecimento da autoestima discente, mas também para a construção de relações pedagógicas mais horizontais e democráticas, favorecendo processos de aprendizagem mais significativos.

O terceiro capítulo apresentou o percurso metodológico adotado, fundamentado em abordagem qualitativa de caráter exploratório e interpretativo. As observações em sala de aula e as entrevistas semiestruturadas possibilitaram acessar percepções docentes, experiências profissionais e concepções pedagógicas relacionadas ao preconceito linguístico. A inserção do autor como professor regente da turma investigada constituiu elemento metodológico relevante, permitindo observação prolongada e compreensão aprofundada das dinâmicas escolares. Essa proximidade favoreceu a identificação de aspectos do fenômeno que dificilmente seriam percebidos por pesquisadores externos ao cotidiano educacional, favorecendo a consistência analítica da investigação.

No que se refere às dificuldades encontradas, destaca-se que não houve impedimentos significativos para a realização das etapas previstas. O principal desafio esteve relacionado à gestão do tempo necessário para conciliar as demandas profissionais com a organização e realização das entrevistas com as professoras participantes. Considerando a intensa rotina escolar, esse processo exigiu planejamento cuidadoso e flexibilidade, evidenciando também as condições de trabalho que caracterizam o exercício docente na escola pública.

Um dado particularmente relevante refere-se ao elevado nível de consciência crítica apresentado pelas professoras acerca do preconceito linguístico. Tal resultado assume importância significativa, uma vez que essa compreensão nem sempre se encontra consolidada em diferentes contextos educacionais. A análise permite inferir a hipótese de que essa consciência poderia estar relacionada tanto à formação acadêmica das docentes, quanto ao contexto institucional da escola investigada, marcado por práticas colaborativas, diálogo pedagógico e abertura para reflexões sobre diversidade e inclusão. O contato cotidiano com realidades socioculturais diversas também parece ter contribuído para a construção de uma postura profissional mais sensível às questões linguísticas e sociais.

Do ponto de vista formativo, a realização desta pesquisa constituiu um processo significativo de aprendizagem para o autor, possibilitando ressignificar sua própria prática docente. A experiência investigativa permitiu compreender com maior profundidade o papel da linguagem na constituição das relações pedagógicas e reconhecer a importância de práticas educativas que valorizem os saberes dos/das estudantes. O percurso reafirmou a necessidade de compreender o ensino da língua portuguesa como prática social comprometida com a formação crítica e cidadã.

Embora os objetivos propostos tenham sido alcançados, reconhece-se que o fenômeno do preconceito linguístico apresenta uma complexidade que ultrapassa os limites deste estudo. Torna-se, portanto, relevante a continuidade com que analisem sua manifestação em outros segmentos de ensino, possibilitando compreender permanências e transformações ao longo da trajetória escolar dos sujeitos.

Assim, esta pesquisa reafirma que o enfrentamento do preconceito linguístico constitui um elemento fundamental para a construção de uma educação comprometida com a equidade social. Ao reconhecer os/as alunos/as como sujeitos legítimos da linguagem, a escola fortalece

sua função social e contribui para a formação de cidadãos/ãs críticos/as e conscientes de seus direitos linguísticos e culturais.

Desse modo, conclui-se que a transformação das práticas linguísticas escolares pode estar atrelada ao reconhecimento da diversidade como princípio educativo estruturante, capaz de orientar ações pedagógicas comprometidas com a equidade e com o respeito às diferentes formas de expressão presentes no espaço escolar. Reconhecer a pluralidade linguística implica compreender que a língua não se constitui como sistema homogêneo e estático, mas como fenômeno social dinâmico, marcado pelas trajetórias históricas, culturais e indenitárias dos sujeitos que a utilizam. Nesse sentido, promover espaços de escuta, diálogo e valorização das experiências linguísticas dos/as estudantes significa ampliar efetivamente suas possibilidades de participação, aprendizagem e construção de sentidos no ambiente escolar, favorecendo o desenvolvimento de relações pedagógicas mais democráticas e inclusivas.

Ao valorizar as práticas linguísticas trazidas pelos/as alunos/as, a escola contribui para o fortalecimento da autoestima discente e para a construção de vínculos de pertencimento que podem impactar diretamente no engajamento dos processos educativos. Tal postura pedagógica possibilita que o ensino da língua portuguesa deixe de operar como mecanismo de exclusão simbólica e passe a constituir-se como instrumento de ampliação de repertórios culturais e linguísticos, promovendo acesso crítico às diferentes formas de uso da língua em contextos sociais diversos. Dessa maneira, o reconhecimento da diversidade linguística não representa a negação da norma-padrão, mas sua ressignificação enquanto conhecimento socialmente situado, cuja aprendizagem deve ocorrer sem a deslegitimação das variedades linguísticas dos sujeitos.

Nesse horizonte, a escola consolida-se como espaço de acolhimento, pertencimento e transformação social, assumindo papel fundamental na construção de práticas educativas que enfrentem desigualdades historicamente produzidas. Ao reconhecer os/as estudantes como sujeitos legítimos da linguagem, portadores/as de saberes e experiências próprias, a instituição escolar reafirma seu compromisso com uma educação voltada à justiça social e à formação de cidadãos/ãs críticos/as. Assim, a valorização das múltiplas formas de falar configura-se não apenas como estratégia pedagógica, mas como posicionamento ético e político diante das relações de poder que atravessam o ensino e a aprendizagem da língua.

Desse modo, compreender e enfrentar o preconceito linguístico no contexto escolar representa passo essencial para a construção de uma educação verdadeiramente democrática, na qual a diversidade não seja percebida como obstáculo, mas como elemento constitutivo do processo educativo. A escola, ao assumir essa perspectiva, amplia seu potencial formativo e reafirma sua função social de promover reconhecimento, participação e emancipação dos sujeitos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, plural e linguisticamente inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-47

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BENVENISTE, Émile. **Da subjetividade na linguagem**. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2008. p. 284-293.

BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial: Identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

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

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Edusp, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Language and Symbolic Power**. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Edusp, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, 2016.

CALVET, Louis-Jean. **Linguagem e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 1995.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica.** São Paulo: Contexto, 2016.

VOTRE, Sebastião Josué. **Relevância da variável escolaridade.** In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação.* São Paulo: Contexto, 2003.

ANEXO I

Questionário de entrevista com professoras

- 1- Qual o seu nome, sua idade e onde você mora atualmente?
- 2- Qual a sua formação? Quantos anos de magistério você tem?
- 3- Há quanto tempo trabalha nesta escola?
- 4- Qual a sua função atual nesta escola?
- 5- Você já ouviu falar ou sabe o que é preconceito linguístico?
- 6- Em sua opinião, os alunos que falam de forma diferente da norma padrão sofrem algum tipo de discriminação?
- 7- Como você lida em sala de aula com a variação linguística dos seus alunos?
- 8- Você acredita que a escola valoriza a diversidade linguística ou reforça a norma padrão? Justifique.
- 9- De que forma o ensino de gramática pode contribuir para diminuir ou aumentar o preconceito linguístico?
- 10- Você já percebeu algum aluno/a se sentir envergonhado/a por sua forma de falar ou escrever? Como você agiu? Relate essa experiência.
- 11- Já vivenciou ou presenciou alguma situação de preconceito linguístico, seja pessoalmente ou em seu entorno? Se sim, relate a experiência descrevendo como ocorreu e quais foram as reações envolvidas.
- 12- De quem é a responsabilidade pelo ensino da Língua Portuguesa na escola?

APÊNDICE I: PARECER DA PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INFLUÊNCIA DO PRECONCEITO LINGÜÍSTICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA PERIFÉRICA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.

Pesquisador: JONATHA COSTA DUARTE DA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 89051925.7.0000.0311

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.786.724

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: A influência do preconceito linguístico no processo de ensino-aprendizagem de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública periférica do município do Rio de Janeiro.

Pesquisador: Jonathan Costa Duarte da Silva

Equipe de Pesquisa: Profa. Dra. Andrea Sonia Berenblum. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), BR 465, km 7, Seropédica - Rio de Janeiro/RJ. CEP: 23.897-000

Desenho: Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com delineamento observacional, transversal e prospectivo. A pesquisa será realizada como parte do curso de Mestrado em Educação, vinculada à [NOME DA UNIVERSIDADE] e registrada na Plataforma Brasil. O estudo será conduzido em uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro, localizada em área periférica da cidade. O público-alvo será composto por alunos do 5º ano do ensino fundamental, com idades entre 10 e 12 anos, e, de forma complementar, professores atuantes nessa

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

Bairro: ZONA RURAL

CEP: 23.897-000

UF: RJ

Município: SEROPEDICA

Telefone: (21)2681-4749

E-: eticacep@ufrrj.br

etapa escolar, que serão convidados a participar por meio de consentimento livre e esclarecido. A base metodológica do estudo se ancora em entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula, visando identificar indícios de preconceito linguístico relacionado às variedades regionais da fala dos estudantes. A análise dos dados seguirá os princípios da análise de conteúdo, conforme Bardin, com foco nas representações sociais presentes nas práticas pedagógicas e discursos escolares. A importância deste estudo reside na necessidade de compreender como o preconceito linguístico se manifesta no cotidiano escolar e quais são seus impactos na formação da identidade linguística dos alunos. Tais dados podem contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade linguística presente na escola pública brasileira. Do ponto de vista epidemiológico, embora não se trate de um estudo quantitativo com medidas populacionais, o trabalho se insere na perspectiva de identificação de fatores socioculturais que influenciam o ambiente escolar e o desempenho acadêmico dos alunos, constituindo um passo importante para políticas educacionais mais justas e equitativas.

Resumo: Este projeto de pesquisa, vinculado ao curso de Mestrado em Educação, tem como objetivo investigar a presença do preconceito linguístico no 5º ano do ensino fundamental em uma escola pública localizada na periferia do Rio de Janeiro. A partir de uma abordagem qualitativa, a pesquisa busca compreender como as variedades regionais da língua são tratadas no ambiente escolar e de que forma isso impacta a autoestima, a participação e o desempenho dos alunos. Serão utilizadas entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula como instrumentos de coleta de dados. O estudo pretende contribuir para o debate sobre práticas pedagógicas mais inclusivas e conscientes da diversidade linguística brasileira.

Metodologia Proposta: Este estudo adota uma abordagem qualitativa e será

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

Bairro ZONA RURAL

CEP: 23.897-000

UF: RJ

Município SEROPEDICA

Telefone (21)2681-4749

E- eticacep@ufrrj.br

desenvolvido por meio de um delineamento observacional e transversal. A pesquisa será realizada em uma escola pública do Rio de Janeiro, com alunos do 5º ano do ensino fundamental e seus professores. A coleta de dados será realizada por meio de observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com os estudantes e educadores, com o objetivo de compreender como as variedades linguísticas regionais são tratadas no ambiente escolar. A análise dos dados será feita com base na análise de conteúdo, conforme os procedimentos descritos por

Bardin, buscando identificar os discursos e práticas relacionadas ao preconceito linguístico e seus impactos no processo educacional.

Participantes: O público-alvo será composto por alunos do 5º ano do ensino fundamental, com idades entre 10 e 12 anos, e, de forma complementar, professores atuantes nessa etapa escolar, que serão convidados a participar por meio de consentimento livre e esclarecido.

Instrumento da pesquisa: Serão utilizadas entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula como instrumentos de coleta de dados.

Metodologia de Análise de Dados: A análise dos dados será realizada por meio da Análise de Conteúdo, conforme os procedimentos propostos por Bardin. Primeiramente, os dados qualitativos das entrevistas e das observações serão transcritos e organizados em categorias temáticas, com foco nas práticas pedagógicas e nas interações que envolvem questões linguísticas. A partir disso, será feita uma análise interpretativa, identificando padrões de preconceito linguístico nas falas dos professores e alunos. O objetivo é compreender como essas práticas impactam o ambiente escolar e a aprendizagem dos estudantes, considerando as diferentes formas de linguagem utilizadas. A triangulação dos dados entre entrevistas, observações e revisão bibliográfica também será utilizada para garantir maior consistência nas conclusões.

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro ZONA RURAL **CEP:** 23.897-000
UF: RJ **Município** SEROPEDICA
Telefone (21)2681-4749

E- eticacep@ufrrj.br

Desfecho Primário: O desfecho primário desta pesquisa será compreender como o preconceito linguístico se manifesta nas práticas pedagógicas e nas interações entre alunos e professores no contexto escolar. Espera-se identificar os impactos dessa prática na autoestima e no desempenho acadêmico dos alunos, especialmente em relação à valorização das variedades linguísticas regionais. Com isso, pretende-se fornecer recomendações para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas mais inclusivas, que promovam o respeito e a valorização da diversidade linguística no ambiente escolar.

Desfecho Secundário: O desfecho secundário da pesquisa será identificar possíveis estratégias pedagógicas que possam reduzir o preconceito linguístico e promover a inclusão das diversas formas de linguagem dos alunos. Também será analisado como os professores podem ser mais sensíveis às diferenças linguísticas, adaptando suas práticas para valorizar as variedades regionais sem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. O estudo pode, assim, contribuir para a formação de educadores mais conscientes da importância da diversidade linguística na Educação Básica

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o entendimento de alunos/as do 5º ano sobre suas próprias variedades linguísticas e a existência ou inexistência no contexto escolar do preconceito associado a elas.]

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

Bairro ZONA RURAL

CEP: 23.897-000

UF: RJ

Município SEROPEDICA

Telefone (21)2681-4749

E- eticacep@ufrrj.br

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos previsíveis para o(a) participante, como um eventual desconforto em alguma(s) pergunta(s) da entrevista. Para minimizar estes riscos mínimos relacionados a esta investigação, você participará da entrevista no local e data da sua escolha, de forma individualizada e caso sinta algum desconforto, o pesquisador responsável conta com o suporte socioeducacional das orientadoras do estudo, em favor de minimizar possíveis riscos durante a entrevista.

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa estão diretamente relacionados à melhoria das práticas pedagógicas e ao reconhecimento da diversidade linguística nas escolas. Ao identificar como o preconceito linguístico se manifesta no ambiente escolar, o estudo pode contribuir para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas e sensíveis às diferentes formas de falar dos alunos. Além disso, o trabalho pode aumentar a conscientização entre educadores e estudantes sobre a importância de respeitar as variedades linguísticas, promovendo um ambiente mais justo e igualitário. O estudo também pode servir como base para futuras políticas educacionais que incentivem a valorização da diversidade cultural e linguística nas escolas públicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo de pesquisa apresentado possui os elementos necessários à apreciação ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos apresentados no protocolo de pesquisa pelo proponente não possuem pendência, segundo as normas vigentes: a RESOLUÇÃO Nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e a RESOLUÇÃO Nº 510, de 24 de maio de 2016.

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL **CEP:** 23.897-000
UF: RJ **Município:** SEROPEDICA
Telefone: (21)2681-4749

E-: eticacep@ufrrj.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)**



Continuação do Parecer: 7.786.724

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2537313.pdf	14/07/2025 08:33:53		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_professores.docx	14/07/2025 08:33:08	JONATHA COSTA DUARTE DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	14/07/2025 08:32:28	JONATHA COSTA DUARTE DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	29/04/2025 16:11:09	JONATHA COSTA DUARTE DA SILVA	Aceito
Outros	Modelo_TALE_UFRRJ.doc	24/04/2025 15:54:41	JONATHA COSTA DUARTE DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_JONATHA_COSTA_DUARTE_DA_SILVA_assinado.pdf	24/04/2025 14:25:10	JONATHA COSTA DUARTE DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	14/04/2025 15:07:50	JONATHA COSTA DUARTE DA SILVA	Aceito
Outros	termo_de_anuencia_institucional.pdf	14/04/2025 09:22:17	JONATHA COSTA DUARTE DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SEROPEDICA, 22 de Agosto de 2025

Assinado por:
Valeria Nascimento Lebeis Pires
(Coordenador(a))

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro ZONA RURAL **CEP:** 23.897-000
UF: RJ **Município** SEROPEDICA
Telefone (21)2681-4749 **E-** eticacep@ufrrj.br

APÊNDICE II: TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL MARINHEIRO JOÃO CÂNDIDO



TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI

Eu, Bárbara Cristina Maria Ramos, na condição de diretora geral (Diretor IV), manifesto a ciência, concordância e disponibilidade dos meios necessários para a realização e desenvolvimento da pesquisa intitulada: “A influência do preconceito linguístico no processo de ensino-aprendizagem de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública periférica do Município do Rio de Janeiro”, que será realizada em nossa Unidade Escolar. A escola assume o compromisso de apoiar a pesquisa que será desenvolvida por Jonatha Costa Duarte da Silva, sob a orientação da Profa. Dra. Andrea Sonia Berenblum, docente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), tendo ciência que a pesquisa objetiva Investigar como o preconceito linguístico se manifesta no processo de ensino-aprendizagem de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública periférica do Rio de Janeiro, visando a implementação de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade linguística e promovam uma educação mais inclusiva e respeitosa. Os pesquisadores, junto a diretora geral da escola do município do Rio de Janeiro, assumem o compromisso de que a coleta dos dados estará condicionada à apresentação do Parecer de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, junto ao Sistema CEP/Conep.

Atenciosamente,

Rio de Janeiro, 14 de abril de 2025.

Bárbara Cristina Maria Ramos
Diretor DAS 06
Matr. 1

Bárbara Cristina Maria Ramos
Diretor IV

01.915.417/0001-47.7
REC. 015.11.10.12.051 10/04/2025
CÂNDIDO
Rua 1 - 511 - Lote 217 Conjunto Guanda
Santa Cruz - Rio de Janeiro
CEP 23560-410 - RJ

Modelo baseado nas Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e 580/2018 e nas Cartas Circulares 0212/2010 e 122/2012 da Conep

APÊNDICE III: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus Seropédica
Instituto de Agronomia
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convite Especial para Você!

Você está sendo convidado (a) para participar de um estudo que tem o seguinte nome: "A influência do preconceito linguístico no processo de ensino-aprendizagem de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública periférica do município do Rio de Janeiro"

Com este documento você ficará sabendo de tudo que vai acontecer nesse estudo, e se tiver qualquer dúvida é só perguntar para o pesquisador ou seu responsável.

Por que esta pesquisa é importante?

Sua participação é importante e você pode escolher participar ou não. Iremos conversar com seus responsáveis, pois é importante termos a autorização deles também. Antes de você decidir participar do estudo, é importante saber por que esta pesquisa está sendo realizada e como será a sua participação.

Você pode em qualquer momento dizer que não quer mais fazer parte do estudo, mesmo que tenha assinado este documento. Você não será prejudicado (a) de forma alguma, mesmo que não queira participar. Você, seus responsáveis ou sua família não precisam pagar nada para sua participação no estudo.



Este estudo está sendo feito para investigar como o preconceito linguístico se manifesta no processo de ensino-aprendizagem de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública periférica do Rio de Janeiro, visando a implementação de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade linguística e promovam uma educação mais inclusiva e respeitosa, porque o preconceito linguístico impacta a autoestima e a aprendizagem dos alunos, especialmente em escolas de periferia, onde as variedades linguísticas são frequentemente marginalizadas. Este estudo busca compreender como essa discriminação ocorre no 5º ano do ensino fundamental e propor reflexões para um ensino mais inclusivo e respeitoso à diversidade linguística.

CAMPUS SEROPÉDICA

BR-463, Km 7, Zona Rural - Seropédica/RJ CEP:

23890-000

Telefone: (21) 2681-4600

E-mail: reitoria@ufrj.br

Rubricado Pesquisador Principal	Rubrica do (a) Participante da Pesquisa
---------------------------------	---

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus Seropédica
Instituto de Agronomia
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola



Quem pode
participar?

Alunos e professores de uma escola pública periférica do município do Rio de Janeiro.

Como será a pesquisa?



Esta pesquisa tem o objetivo de entender como as formas de falar dos alunos são percebidas no ambiente escolar e se há algum tipo de preconceito linguístico em sala de aula. Para isso, algumas atividades serão realizadas com os participantes. A pesquisa será feita por meio de questionários e entrevistas com alunos e professores. Os questionários terão perguntas simples e objetivas sobre a linguagem usada na escola e no dia a dia. Já as entrevistas serão conversas curtas para entender melhor as opiniões e experiências dos participantes. A participação será rápida e sem interferir nas atividades normais da escola. Os questionários levarão cerca de 15 a 20 minutos para serem respondidos, e as entrevistas durarão aproximadamente 30 minutos. Todas as respostas serão mantidas em sigilo e usadas apenas para fins acadêmicos, sem identificação dos participantes. A pesquisa não traz riscos nem impactos negativos, e a participação é voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento.



Se você participar, o que pode acontecer? Quais são os riscos?

A participação nesta pesquisa não apresenta riscos graves para os envolvidos, mas alguns pequenos desconfortos podem ocorrer. Durante o preenchimento dos questionários ou a realização das entrevistas, os participantes podem sentir constrangimento ou desconforto ao falar sobre sua forma de se expressar, principalmente se já passaram por situações de correção ou discriminação linguística. Além disso, o tempo gasto na pesquisa pode gerar um leve cansaço ou impaciência, pois exigirá cerca de 15 a 30 minutos da rotina do participante. No entanto, todas as atividades serão feitas de forma respeitosa e em um ambiente acolhedor, garantindo que ninguém se sinta pressionado ou desconfortável. Se, em qualquer momento, o participante não quiser mais continuar, ele poderá se retirar da pesquisa sem nenhuma penalização. Caso surja qualquer desconforto, o pesquisador estará disponível para esclarecer dúvidas ou oferecer apoio.

Como esses riscos serão cuidados?

Para garantir a segurança e o bem-estar dos participantes, algumas medidas serão adotadas:

Sigilo absoluto: Todas as informações coletadas serão mantidas em sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhum momento. Apenas o pesquisador e sua equipe terão acesso aos dados.

Privacidade: As entrevistas serão realizadas em um ambiente tranquilo e respeitoso, para

CAMPUS SEROPÉDICA

BR-465, Km 7 Zona Rural - Seropédica/RJ CEP:
23890-000

Telefone: (21) 2681-4600

E-mail: reitoria@ufrj.br

Rubricado Pesquisador Principal	Rubrica do (a) Participante da Pesquisa
---------------------------------	---

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus Seropédica
Instituto de Agronomia
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola



que os participantes se sintam confortáveis ao responder.

Participação voluntária: Se, em qualquer momento, o participante sentir desconforto ou não quiser mais continuar, poderá se retirar da pesquisa sem nenhuma penalização. Apoio e esclarecimentos: Caso surja alguma dúvida ou desconforto, o pesquisador estará disponível para conversar e oferecer suporte, sem nenhum custo para o participante.

Por que sua participação é importante e pode ser boa para você?

Esta pesquisa vai ajudar você a Participar desta pesquisa ajudará a compreender como a linguagem é valorizada na escola e como isso afeta a aprendizagem e a autoestima dos alunos. Você terá a oportunidade de refletir sobre a diversidade linguística e a importância do respeito às diferentes formas de falar. Além disso, o estudo pode contribuir para um ensino mais inclusivo, ajudando professores e alunos a combater o preconceito linguístico.

Sem contar que a pesquisa também trará benefícios a outras pessoas pelo avanço da ciência, e você estará participando disso. Também podemos te contar sobre os resultados durante e ao final da pesquisa.

Você gostaria de participar deste estudo?

Faca um x na sua escolha.



Sim, quero participar()



Não quero participar()



Se você marcou sim, por favor assine aqui:

D Declaração do participante

Eu, _____, aceito participar da pesquisa. Entendi as informações importantes da pesquisa, sei que não tem problema se eu desistir de participar a qualquer momento. Concordo com a divulgação dos dados obtidos neste estudo e a autorizo, desde que mantida em sigilo a minha identidade. Os pesquisadores conversaram comigo e tiraram as minhas dúvidas.

Assinatura: _____

data: _____

Acesso à informação

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com Jonatha Costa Duarte da Silva pesquisador responsável, nos celular 21-951016283, endereço Rodovia Rio Santos, Km 19 n 20/ Brisamar, Itaguaí- RJ e e-mail:

CAMPUS SEROPÉDICA

BR465, Km 7- Zona Rural- Seropédica/ RJ- CEP:

23890-000

Telefone: (21) 2681-4600

E-mail: reitoria@ufrrj.br

Rubricado Pesquisador Principal	Rubrica do (a) Participante da Pesquisa
---------------------------------	---

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus Seropédica
Instituto de Agronomia
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola



jhonny.jcnad@gmail.com. Este estudo foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situado na BR 465, Km 7, CEP 23.897-000, Seropédica, Rio de Janeiro/RJ, sala CEP/PROPPG/UFRRJ localizada na Biblioteca Central, telefones (21)2681-4749, e-mail eticacep@ufrrj.br, com atendimento de segunda a sexta, das 08:00 às 17:00h por telefone e presencialmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive o assentimento do menor de idade para a participar deste estudo e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: Jonatha Costa Duarte da Silva

Assinatura: _____

Local/data: _____

Presenciei a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

Assinatura: _____

**Este termo foi elaborado a partir do modelo de TALE do CEP/Unifesp e orientações do CEP/IFF/Fiocruz.*

CAMPUS SEROPÉDICA
BR-465, Km 7-Zona Rural-Seropédica/RJ-CEP:
23890-000

Telefone: (21) 2681-4600

E-mail: reitoria@ufrrj.br

Rubricado Pesquisador/Principal	Rubricado(a) Participante da Pesquisa
---------------------------------	---------------------------------------

APÊNDICE IV: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) responsável,

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado em Educação com o objetivo de compreender melhor como o preconceito linguístico aparece no ambiente escolar, especialmente entre alunos do 5º ano do ensino fundamental. A participação do(a) seu(sua) filho(a) será muito importante para este estudo.

A pesquisa será realizada por meio de atividades em sala de aula, como questionários simples, entrevistas e observações, sempre de forma respeitosa, sem expor ou identificar os alunos. Não haverá qualquer prejuízo pedagógico, nem risco à integridade física ou emocional da criança.

Importante:

- A participação é voluntária.
- O(a) aluno(a) pode desistir a qualquer momento, sem nenhuma consequência.
- Os dados coletados serão sigilosos e usados apenas para fins acadêmicos.
- Nenhum nome será divulgado em relatórios, artigos ou apresentações.

Se você autoriza a participação do(a) seu(sua) filho(a), por favor, assine o campo abaixo.

Agradeço pela colaboração e confiança!

Atenciosamente,

Jonatha Costa

Professor Pesquisador-Mestrando em Educação

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____
responsável legal por

(nome completo da criança), autorizo a participação dele(a) na pesquisa descrita acima.

Local: _____

Data: // _____

Assinatura do(a) responsável: _____

APÊNDICE V: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES/AS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

TÍTULO DO PROJETO: A influência do preconceito linguístico no processo de ensino-aprendizagem de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública periférica do Município do Rio de Janeiro

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Jonatha Costa Duarte da Silva

ORIENTADORA DO PROJETO: Profa Dra Andrea Sonia Berenblum

ENDEREÇO: Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), BR-465, km 7, Seropédica - Rio de Janeiro/RJ. CEP: 23.897-000

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada *A influência do preconceito linguístico no processo de ensino-aprendizagem de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública periférica do Município do Rio de Janeiro*, sob a responsabilidade do pesquisador JONATHA COSTA DUARTE DA SILVA do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - PPGEA. O objetivo desta pesquisa é investigar a presença do preconceito linguístico no 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública localizada na periferia do Rio de Janeiro. A partir de uma abordagem qualitativa, a pesquisa busca compreender como as variedades regionais da língua são tratadas no ambiente escolar e de que forma isso impacta a autoestima, a participação e o desempenho dos alunos.

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro que o seu nome bem como todas as informações pessoais fornecidas pelo(as) participantes permanecerão em sigilo nos resultados da pesquisa, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, em favor de não o(a) identificar.

As informações serão obtidas pelo pesquisador através de entrevistas, a fim de compreender como e se acontece o preconceito linguístico na escola. Ao participar, você será submetido/a a entrevistas com registros audiovisuais, utilizados apenas para transcrição das respostas, sem divulgação de sua imagem ou voz. Seus dados e seu nome não serão divulgados nos resultados da pesquisa. Caso opte por não continuar, poderá solicitar a qualquer momento a exclusão das informações coletadas. Estimamos que o tempo de cada entrevista seja em torno de 50 minutos.

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos previsíveis para o(a) participante, como um eventual desconforto em alguma(s) pergunta(s) da entrevista. Para minimizar estes riscos mínimos relacionados a esta investigação, você participará da entrevista no local e data da sua escolha, de forma individualizada e caso sinta algum desconforto, o pesquisador responsável conta com o suporte socioeducacional das orientadoras do estudo, em favor de minimizar possíveis riscos durante a entrevista.

Assinatura do participante Assinatura do pesquisador responsável