



<https://dx.doi.org/10.35499/tl.v18i2>

PRECONCEITO LINGUÍSTICO EM SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS E IMPACTOS DA ABORDAGEM PEDAGÓGICA

DÂNGILA NIELLY LIMA SANTANA*

 <https://orcid.org/0009-0001-9932-9943>

DAYANE PEREIRA BARROSO DE CARVALHO**

 <https://orcid.org/0000-0002-7792-4514>

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo principal compreender os principais fatores que contribuem para a continuidade/persistência do preconceito linguístico nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola da Rede Pública do município de Imperatriz/MA. De modo a melhor embasar nossa investigação, recorreremos aos estudos sociolinguísticos de Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2005) e Possenti (1996), bem como aos estudos do letramento de Soares (2017). Nossa abordagem metodológica é predominantemente qualitativa, conforme recomendado por Gil (2002) e Goldenberg (2013). Realizamos observações em campo, com nuances etnográficas, bem como aplicamos questionários aos alunos público-alvo. Finalizamos a construção dos nossos dados por meio de rodas de conversas. Garantimos o cumprimento dos aspectos éticos de pesquisas com seres humanos, conforme recomendado pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, bem como de outras resoluções complementares. Os principais resultados demonstram que o preconceito linguístico persiste devido ao desconhecimento do fenômeno da variação linguística e ao exercício de práticas pedagógicas tecnicistas. Há, também, fortes influências familiares que rejeitam abordagens mais reflexivas. Além disso, a postura punitiva

* Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa (2024) pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão; Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Extensão - PIBEXT (2023-2024), especificamente no projeto “Escrever para mais Aprender: redação em foco” e voluntária PIBEXT (2023), no projeto “Saber Mais Ler e Escrever VII”. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5197945092553310>. E-mail: niellydangila@gmail.com.

** Doutoranda em Linguística e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLE) da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMA-SUL). Licenciada em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Membro do Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão (GELMA) e do Grupo de Estudos do Dicionário (GEDI/UFNT). Bolsista CAPES – Nível Doutorado. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4254004842448256>. E-mail: dayanepereirabr@gmail.com.

do(a) docente legitima a reprodução do preconceito pelos alunos.

Palavras-chave: Preconceito linguístico. Educação básica. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

LINGUISTIC PREJUDICE IN THE CLASSROOM: REFLECTIONS ON STUDENTS' PERCEPTION AND THE IMPACT OF THE PEDAGOGICAL APPROACH

The main objective of this study was to understand the key factors contributing to the continuity/persistence of linguistic prejudice in Portuguese language classes at a public school in the municipality of Imperatriz/MA. To better support our investigation, we drew on the sociolinguistic studies of Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2005), and Possenti (1996), as well as literacy studies by Soares (2017). Our methodological approach is predominantly qualitative, as recommended by Gil (2002) and Goldenberg (2013). We conducted field observations with ethnographic nuances and administered questionnaires to students. We concluded data collection through discussion groups. Ethical aspects of research involving human subjects were adhered to, following Resolution No. 466/12 of the National Health Council, Ministry of Health, as well as other complementary resolutions. The main findings show that linguistic prejudice persists due to a lack of understanding of linguistic variation and the use of technicist pedagogical practices. There is also strong family influence rejecting more reflective approaches. Moreover, the punitive stance of the teacher legitimizes the reproduction of prejudice by students.

Keywords: Linguistic prejudice. Basic education. Portuguese Language teaching.

INTRODUÇÃO

Diante das experiências acadêmicas no curso de Letras, bem como do fascínio pelas ementas relacionadas ao ensino dessa língua e de suas particularidades, é natural que cheguemos ao início do processo de estágio – uma etapa essencial dos cursos de licenciatura, em que os acadêmicos passam a finalmente atuar sob a posição de professor(a) no ambiente escolar. E foi assim que, durante o estágio docente supervisionado, numa turma do sexto ano, presenciei a aplicação de uma atividade sobre o gênero textual *carta de reclamação*, cuja finalidade

era a escrita de um texto sobre algo que incomodava o aluno no ambiente escolar. Ao final, as cartas seriam entregues ao diretor da instituição.

Posteriormente, alguns alunos(as) começaram a sinalizar para a professora que haviam finalizado as suas cartas. Ela solicitou que cada um(a) lesse o seu texto em voz alta e a primeira criança levantou a mão para iniciar. Entretanto, todo aquele entusiasmo foi substituído por um olhar cabisbaixo e envergonhado. Isso porque havia constantes correções por parte da professora, que

interrompia a aluna a cada frase pronunciada. Ainda assim, a jovem tentava prosseguir, até que, em seu último relato, iniciou da seguinte maneira: “Esses dias nós tava”. Isso, para a professora, representou o ápice dos erros gramaticais.

Os(as) demais estudantes se entreolharam assustados. Inclusive, a maioria passava a apagar o próprio texto com rapidez. Aqueles(as) que haviam levantado a mão para oralizar o que haviam escrito falavam que tinham esquecido de algo. Era notório que, na verdade, estavam bastante receosos, como se tudo o que aconteceu com a colega de sala também lhes fosse acontecer. Naquele momento, a tensão aumentou e a aluna não concluiu a leitura da sua carta de reclamação, apenas disse em um tom quase inaudível que não queria mais ler.

Diante desse cenário inquietante, surgiu-nos a seguinte pergunta norteadora: Por que grande parte dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa insiste na reprodução do preconceito linguístico, mesmo diante dos grandes impactos prejudiciais ao corpo discente? Para responder a essa pergunta, traçamos o seguinte objetivo de pesquisa: compreender os principais fatores que contribuem para a continuidade/persistência do preconceito linguístico nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola da Rede Pública do município de Imperatriz/MA. A relevância da nossa pesquisa se dá pelas reflexões a respeito das problemáticas inerentes ao preconceito linguístico nas escolas e como isso pode ser prejudicial ao processo de ensino e aprendizagem.

Como aporte teórico, recorreremos aos estudos sociolinguísticos, com Bagno (1999), Bortoni-Ricardo (2005), Labov (2008), Posenti (2002), e aos estudos do letramento, principalmente com Soares (2017). Nossa metodologia seguiu a abordagem qualitativa,

conforme orientam Goldenberg (2000) e Gil (2002). Trata-se de um estudo de campo, com realização de observações semanais durante as aulas de Língua Portuguesa, sobretudo em uma turma de sexto ano da escola em questão. Além disso, utilizamos questionários com perguntas abertas para os alunos e realizamos rodas de conversa com os docentes e discentes, o que nos permitiu reunir dados suficientes para obter uma visão mais ampla do nosso objeto de estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Brasil, que em termos geográficos conta com um extenso território, tem como uma das principais características a diversidade linguística, a qual representa um elemento dinâmico, mutável e fundamental e que se faz imprescindível na construção da identidade sociocultural e étnica de uma sociedade. Todavia, é fundamental ressaltar que tais diferenças entre os falares podem resultar em grandes desafios, sobretudo por questões históricas preestabelecidas em relação ao funcionamento da língua. Estas devem ser consideradas tanto na formação docente, quanto no ensino futuramente norteador por estes na disciplina de Língua Portuguesa.

Labov (2008, p. 366) destaca que “inevitavelmente, o traço linguístico fica associado com as características expressivas do grupo de origem, seja qual for o prestígio ou outros valores sociais associados a tal grupo”. Evidente que há a necessidade de expandir a competência comunicativa dos falantes, seja para variantes mais prestigiadas ou não. Todavia, é necessário enxergar as diferenças linguísticas como manifestações socioculturais de diferentes grupos, para que o chamado preconceito linguístico seja combatido.

Bagno (2007) chama de preconceito linguístico os estigmas associados às variedades não padrão da Língua Portuguesa. Ele informa sobre como essas formas linguísticas são equivocadamente consideradas inferiores ou erradas e, por esse motivo, recebem avaliação negativa do próprio falante nativo. O estigma, na verdade, nem sempre carrega sentimento de na preservação da língua, mas tem raízes estabelecidas em algo mais profundo: o preconceito social. Isso porque as justificativas e explicações relativas aos “erros” se reduzem a explicações limitadas contidas em manuais normativos ou livros escolares e não levam em consideração a própria produção desses manuais, os grupos de referência a partir dos quais a língua padrão foi estabelecida e os processos históricos, sociais e culturais que sustentam tais normas.

Rocha e Taveiro-Silva (2022) e Carvalho e Taveiro-Silva (2020; 2022) também discutem a questão do preconceito, ao refletirem sobre o problema em contextos específicos de ensino formal. Rocha e Taveiro-Silva (2022), por exemplo, abordam sobre o quão importante é problematizar a escola enquanto agente fomentadora de preconceitos linguísticos, uma vez que alunos advindos de contextos socialmente mais periféricos realizam regras linguísticas não padrão e acabam sendo alvo de preconceitos disfarçados de correção. Vale destacar que nos estudos de Carvalho e Taveiro-Silva (2020; 2022) há indicações a respeito do processo de mediação docente diante de regras não padrão. Os estudos indicam que a mediação nem sempre é adequada e/ou os próprios docentes não percebem desvios linguísticos em processos formais de ensino, o que é esperado para falantes de línguas naturais.

Com base nisso, Bagno (2007) argumenta em favor de uma educação livre de mitos

linguísticos, entre eles a existência de uma forma “certa” ou “errada” de falar. Essas crenças, para o autor, são insustentáveis e reproduzem certa prática de mutilação cultural, haja vista que a língua é um dos principais instrumentos culturais de um povo. É preciso mencionar que os próprios documentos educacionais oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Brasil, 2020), recomendam que o ensino do fenômeno da variação linguística faça parte do currículo educacional logo a partir do 6º ano do ensino fundamental, o que consideramos importante para a promoção dessa educação livre de mitos.

Nessa seara, Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) diz que a instituição escolar não pode secundarizar as diferenças relativas aos aspectos sociolinguísticos, já que “os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa”. Sob essa lógica, deve fazer parte da consciência crítica de professores e, conseqüentemente, do conhecimento absorvido pelos alunos a plena compreensão de que a materialização da linguagem não acontece de forma homogênea e que isso é direcionado pela intenção sociocomunicativa de cada indivíduo.

As contribuições de Soares (2017) são importantes à nossa discussão, na medida em que a autora afirma que todas as manifestações linguísticas são adequadas aos objetivos de quem as utiliza, sem haver mais ou menos lógica entre elas. No entanto, é crucial garantir aos alunos o acesso às variantes de prestígio, sem limitar seu conhecimento. O ensino deve fazer intervenções adequadas, sem ofensas, mas muitos professores ainda se preocupam em seguir os padrões tradicionais do prescritivismo, o que dificulta essa transformação educacional.

De maneira semelhante, Bagno (1999, p. 118) destaca que “usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade”. Assim, é fundamental que os professores de Língua Portuguesa abandonem metodologias prescritivas e excludentes, promovendo abordagens que valorizem as variedades linguísticas e orientem os alunos a se adaptarem conforme o contexto.

A escola e seu corpo docente devem capacitar pessoas, conduzindo-as ao conhecimento científico e socio-crítico, com o objetivo de reduzir desigualdades sociais. Ignorar a diversidade do português falado impede uma educação inclusiva. Possenti (1996, p. 42) afirma que discutir a rigidez da gramática normativa não implica adotar uma abordagem puramente prática, o que seria paradoxal, sobretudo porque

[...] se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. Trata-se apenas de *reorganizar a discussão*, de alterar prioridades (discutir os preconceitos é certamente mais importante do que fazer análise sintática — eu disse mais importante, o que significa que a análise sintática é importante, mas é menos...).

Os parâmetros gramaticais, como o estudo da função sintática das palavras, são importantes no ensino da língua. No entanto, a pluralidade dialetal e os preconceitos associados a ela não devem ser considerados menos importantes. É essencial lembrar que todas as manifestações linguísticas são igualmente válidas e expressam a capacidade interativa de diferentes contextos e culturas.

No contexto educacional, o ensino de língua materna sob uma perspectiva sociolinguística deve aplicar os princípios da

sociolinguística educacional, reconhecendo e valorizando a diversidade linguística dos alunos (Bortoni-Ricardo, 2005; Reis, Machado, Barbosa, 2001). Tradicionalmente, o ensino de português tem privilegiado a norma culta, negligenciando as variações linguísticas dos estudantes, o que perpetua preconceitos e exclusões. Incorporar essa perspectiva legitima as formas de fala dos alunos, promovendo inclusão e combatendo o preconceito linguístico. Assim, o ensino se torna mais consciente da heterogeneidade da língua, valorizando o repertório pré-existente dos alunos, conforme Reis, Machado e Barbosa (2011).

Afirmamos, portanto, que um ensino flexível envolve ensinar os estudantes a adaptar sua linguagem ao contexto, capacitando-os a usar tanto a norma culta quanto suas variantes naturais de forma eficaz e consciente (Reis, Machado, Barbosa, 2011). Além disso, essa abordagem trata a língua como um fenômeno vivo e dinâmico, que varia e evolui com o uso social. Assim, uma prática pedagógica que respeita a diversidade linguística promove um ambiente inclusivo, onde os alunos desenvolvem competências para navegar entre diferentes contextos comunicativos de maneira mais consciente e reflexiva.

Tais considerações devem permear não apenas a consciência dos(as) estudiosos(as) da língua, mas também dos(as) aprendizes, historicamente habituados a enxergar erros em suas particularidades comunicativas. É essencial, portanto, conciliar a gramática com a linguagem oral, de modo a preservar a participação social efetiva dos indivíduos. Assim, o falante estrutura sua comunicação, acessa informações, expressa e defende pontos de vista, e partilha ou constrói visões de mundo.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica desta pesquisa é predominantemente qualitativa, porque parte da premissa de que há uma realidade a descobrir, sendo esta construída pelos indivíduos que dão significado aos fenômenos sociais (Gil, 2002; Goldenberg, 2000). Realizamos uma imersão em campo com a finalidade de compreender o contexto ao qual nos propomos investigar. Realizamos observação em campo, aplicação de questionários aos alunos, bem como roda de conversa com os envolvidos ao final do processo.

A pesquisa ocorreu em uma escola da rede pública da rede municipal, na cidade de Imperatriz/MA. A instituição contempla as etapas do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) com os turnos matutinos e vespertinos. Além disso, também possui modalidades de Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo informações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2022), verificamos que a escola conta com cinquenta (50) professores e recebeu mil duzentos e setenta e seis (1.276) matrículas. No que se refere ao espaço, possui dependências com acessibilidade, alimentação fornecida, água tratada, biblioteca, sala de leitura, sanitários, quadra de esportes, sala da diretoria, sala de professores, acesso à internet, impressora e projetor.

Em relação ao Indicador de Aprendizado, tomando por base a escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no ano de 2021, os alunos obtiveram um rendimento de 241,14 em Português, o que representa um nível de proficiência na escala do aprendizado. Ademais, a Taxa de Aprovação do sexto ano foi de 99,5, de modo que, quanto ao Indicador de Fluxo dos Anos Finais, houve uma taxa de 0,99 (a cada 100

alunos, apenas 1 foi reprovado). De modo geral, (conforme é disponibilizado pelo *website*) a taxa de rendimento dos Anos Iniciais foi, em 2022, de 3,0% em reprovação, 0,1% no que diz respeito ao abandono e de 96,9% de aprovação. Sobre o atraso escolar, o Indicador de Distorção idade-série (INEP, 2022), mostrou que no sexto ano da escola em questão, a distorção foi de 10,4%, o que significa dizer que, a cada 100 crianças, aproximadamente 10 possuíam atraso escolar de dois anos ou mais. Essas informações nos fornecem um panorama tanto do perfil estudantil do público-alvo do nosso estudo, quanto da estrutura da escola-campo desta pesquisa.

A construção dos dados foi dividida em três etapas. A primeira consistiu em observações realizadas semanalmente na turma do 6º ano “A” do ensino fundamental, com o objetivo de analisar as atitudes linguísticas de discentes e docentes durante as aulas de Língua Portuguesa e refletir sobre como ambos lidam com possíveis conflitos linguísticos no processo de ensino e aprendizagem. Na segunda etapa, aplicamos questionários aos alunos, focando principalmente no preconceito linguístico no ambiente escolar e nas percepções e atitudes em relação às variações linguísticas. No terceiro momento, promovemos rodas de conversa com os alunos do 6º ano “A” e a professora de Língua Portuguesa, proporcionando um espaço acolhedor para que ambos expressassem seus desafios e angústias.

As perguntas do questionário foram divididas em duas categorias: 1) Comportamento linguístico e atitude pessoal; 2) Consciência e Experiências com Preconceito Linguístico (Patton, 1990). É importante ressaltar que tais questões foram abertas para respostas discursivas, uma vez que, ao seguir uma abordagem qualitativa, prezamos pela

valorização das vivências dos participantes no momento de análise dos dados.

Especificamente a respeito dos questionários, por se tratarem de uma grande quantidade de dados linguísticos (5 perguntas respondidas por 22 alunos – gerando um total de 110 respostas discursivas), utilizamos o *software* gratuito de mineração de dados *Orange Data Mining*, versão 3.37.0, que utiliza de *Machine learning* por meio de Inteligência Artificial (IA) para pré-processamento de texto. O *software* viabiliza uma visualização interativa dos dados processados e possibilita explorar distribuições de gráficos de dispersão, árvores ou grupos de similaridade (*clusters*), agrupamento hierárquico, entre outros, possibilitando, até mesmo, a relação de sentido entre dados multidimensionais. Em nosso estudo, utilizamos a técnica dos *clusters* (agrupamento por similaridade) entre as respostas obtidas.

Para processar os dados, transformamos todas as respostas em formato *XLSX*¹, para cada pergunta utilizamos um arquivo diferente. No processamento dos dados, selecionamos o comando *corpus* para importar o arquivo do computador para o *software*, selecionamos o *preprocess text*, para que o *Orange Data Mining* não considerasse os numerais presentes no *corpus*. Após esse procedimento, selecionamos o modelo *multilingual SBERT* para mapeamento de diferentes idiomas em linguagem comum, haja vista que as respostas apresentam expressiva variação linguística e não apenas o português padrão. Para calcular a proximidade ou a distância por similaridade, utilizamos o modelo de distância *Manhatan*, que procura reduzir grandes discrepâncias em um único agrupamento por similaridade textual. Por fim, utilizamos o modelo de gráfico *hierarchical clustering*, que é a clusterização

hierárquica baseada na similaridade. Neste caso, a organização se deu por grupos de respostas.

As rodas de conversa foram divididas em três fases. Na primeira, conceituamos os quatro tipos de variação linguística. Na segunda, houve relatos e discussões. Na terceira e última fase, a turma participou de uma dinâmica em que os educandos, colaborando entre si, transformaram frases coloquiais em frases formais, de acordo com a norma padrão.

De modo a assegurar uma melhor validade e confiabilidade dos resultados, realizamos a técnica de triangulação dos dados: observação, questionários e roda de conversa. Comparamos dos dados obtidos para identificar padrões e discrepâncias entre comportamentos durante a observação e resposta dos questionários. Já as rodas de conversa contribuíram para facilitar o entendimento a respeito de variação linguística e preconceitos decorrentes dela, inclusive no próprio processo de ensino e aprendizagem.

Consideramos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para respondentes menores de idade e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que os pais autorizem a participação dos filhos na pesquisa, além da assinatura dos professores para sua própria participação. A investigação seguiu as Diretrizes e Normas de Pesquisa da Resolução CNS/MS 466/12, comprometendo-se a cumprir os termos dessa resolução e demais complementares.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O período de observação na escola campo teve início no dia 25 de março de 2024 e finalizou no dia 25 de abril na turma do 6º ano de uma escola da rede pública da cidade de Imperatriz/MA. No decorrer das aulas, percebemos que tanto os alunos quanto

1 Documento em planilha do Excel.

a professora possuem desvios linguísticos, mas a docente, a qual codificamos como **SMC** (inicial do primeiro nome + iniciais do nome da escola), parecia não perceber que também realizava variação linguística, principalmente no que se refere ao plural não redundante, conforme nos ensina Bortoni-Ricardo (2004).

Como exemplo disso, temos as seguintes falas: “SMC: eu num tô entendendo essas letra (*sic*)”, expressão essa que apresenta uma falta de concordância em relação ao número. Um outro exemplo é quando ela continua sua fala dizendo “SMC: as coisa com esses minino tão difícil (*sic*)”, o que também nos mostra a ocorrência do plural não redundante, aférese na palavra “estão” e o alçamento de vogal /e/ a /i/ na palavra “minino”. Entretanto, quando um aluno se manifestava diante de toda a turma e utilizava uma regra linguística não-padrão, conforme observado em Rocha e Taveiro-Silva (2022) e Carvalho e Taveiro-Silva (2020; 2022), a professora, ao perceber, fazia correções quase imediatas ou expressava aborrecimento por meio de expressões faciais, o que foi identificado como atitudes negativas a respeito da variação linguística na fala dos alunos.

Durante uma aula sobre interpretação textual, um dos alunos, codificado como **A1MC** (Aluno 1 + iniciais da escola) pediu para contar uma situação que havia acontecido com ele, parecida com a história da personagem do texto, mas quando proferiu “A1MC: aí entrou água nos meus zóio, professora” e em seguida “A1MC: fiquei gripado uma semana mais agora tô mais meió”, fez com que a professora encarasse o aluno enquanto andava em sua direção emitindo correções carregadas de ironia, deixando evidente sua insatisfação diante das marcas presentes em sua oralidade. Não demorou muito para que uma parte da turma ficasse

acanhada para participar da aula, por receio de proferir alguma palavra que fosse considerada errada, enquanto a outra parte da turma se divertia e caçoava do colega. Foi possível perceber a reprodução de preconceito linguístico por parte dos próprios educandos entre si.

A turma também apresentou uso de gírias, expressões regionais ou falas específicas de um grupo do meio social desses alunos. Em consequência disso, a professora persistia em atitudes que provocavam constrangimento/silenciamento e, mesmo sabendo que estava sendo observada, não se intimidava ou diminuía o tom de sua voz, o que possibilitou interpretarmos que aquele modo de tratamento já era comum da sua prática de ensino.

Vale ressaltar que estamos nos referindo a uma profissional com mais de 20 anos de experiência na educação básica. Embora o esperado seja que ela tenha formação voltada para a inclusão linguística, capaz de lidar com a diversidade linguística em sala de aula, as observações indicam que isso não ocorre. É importante destacar que a Sociolinguística é uma área de estudo relativamente nova, o que pode justificar a falta de acesso da docente a esses conhecimentos, contribuindo para a ausência de conscientização sobre a importância de abordar a variação linguística de forma inclusiva em suas práticas pedagógicas.

Em um dos relatos em sala de aula, a professora mencionou que, em sua época de estudante, frequentava uma escola sem recursos. O processo de ensino-aprendizagem era mais difícil, sem fácil acesso a livros ou internet. Essa informação nos levou a refletir sobre as dificuldades enfrentadas por professores com muitos anos de experiência ao tentar utilizar tecnologias como projetores e agendas virtuais. Além disso, esses docen-

tes encontram desafios ao incorporar novas perspectivas de estudo, que trazem uma visão mais crítica sobre os conhecimentos produzidos e reproduzidos, especialmente no que se refere à língua portuguesa e à variação linguística, característica natural das línguas.

Com o passar dos dias, também foi percebido o interesse que a professora tinha em atividades voltadas para a prática de leitura e escrita. Havia, por exemplo, três alunos que ainda não conseguiam realizar nenhuma leitura de textos escritos e nem por isso a professora os excluía dessas atividades. Em muitos momentos da semana, ela levava a turma à biblioteca com a intenção de que todos escolhessem um livro e fizessem um resumo escrito, para que logo em seguida o texto fosse lido em voz alta, afim de exercitar a desenvoltura da oratória dos alunos.

Mais adiante, enquanto escolhiam os livros na biblioteca, a docente aproveitou para nos comunicar sobre a falta de apoio dos pais no processo de leitura e interpretação textual, como pode ser observado no relato a seguir:

SMC: Sabe...eu até tenho boas ideias de livros para trabalhar com a turma, livros mais atuais que são de fácil entendimento, a forma que ele é escrito é de uma forma bem simples deles entenderem. Mas alguns pais reclamaram na direção que eu estava passando livros com xingamentos e frases inapropriadas e nem me deram a chance de explicar as ideias do livro (Fonte: Depoimento oral, 2024).

Identificamos dois pontos interessantes para reflexão. O primeiro é a forte influência dos pais na escola e como isso pode impactar o desenvolvimento crítico dos alunos, seja de forma positiva, estimulando novas interpretações de mundo, ou de maneira restritiva, focando apenas na reprodução e

memorização de conteúdo, sem propósito reflexivo. O segundo ponto diz respeito à contradição da própria professora. Embora suas ideias sejam válidas para o processo de leitura e interpretação de textos, e sua preocupação em ensinar os alunos a exercitar tanto a escrita quanto a oralidade sejam evidentes, é sabido que durante as aulas há inúmeros casos de preconceito linguístico.

Quanto ao primeiro ponto, ficou claro que situações como essa interferem no processo de ensino-aprendizagem, afetando não apenas os alunos, mas também os professores, que podem se sentir desmotivados a planejar aulas com enfoque crítico-reflexivo. Em relação ao segundo, é importante destacar que a questão não é a intervenção da docente nas falas dos alunos, mas a forma como essas intervenções são feitas. Observou-se a necessidade de intervenções que priorizem o acolhimento. Assim, ficou evidente que a professora ainda não se deu conta do impacto negativo de suas atitudes sobre a turma. Além da frustração e sensação de incapacidade que os alunos manifestam, ela acaba permitindo que os educandos discriminem uns aos outros, perpetuando a intolerância linguística.

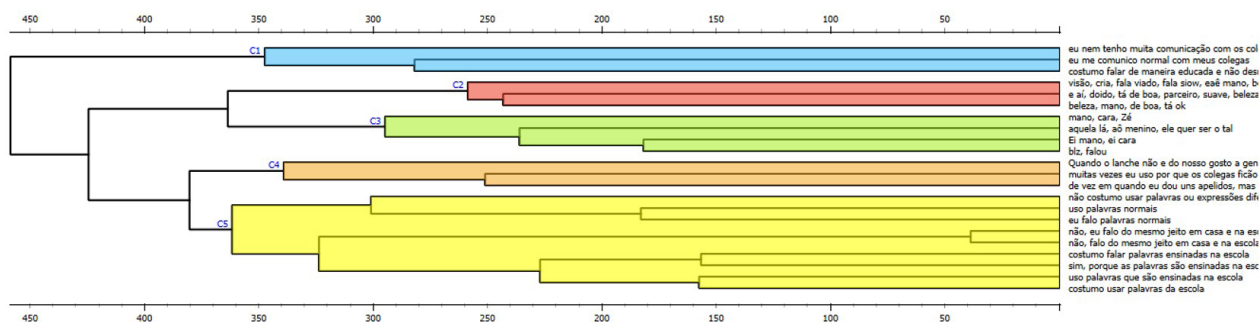
Em continuidade a nossa análise, agora com o foco nas respostas dos questionários, analisaremos de maneira qualitativa os agrupamentos de árvore, ou *clusters*, e o nível de similaridade entre as respostas. Os gráficos a seguir representam um *cluster* (grupo ou agrupamento de árvore), indicando categorias de respostas agrupadas por similaridade semântica e/ou em ordem de relacionamento. A distância horizontal entre os *clusters* indica o nível de similaridade: quanto mais curtos, maior similaridade; quanto mais longos, menor similaridade. Esses pequenos grupos (ou ramos) são unidos em grupos maiores e assim por diante.

Esse tipo de gráfico é comumente utilizado em análise de agrupamento hierárquico em função de semelhança textual. Os *clusters* serão codificados pela ordem em que aparecem no gráfico, ex.: *cluster 1* = C1, *cluster 2* = C2, *cluster 3* = C3, assim por diante.

É importante lembrar que cada figura remete a uma pergunta e os *clusters* indicam as categorias de respostas agrupadas por

similaridade semântica e/ou em ordem de relacionamento. Desse modo, começaremos pelo **Gráfico 1**, em que buscamos saber se os alunos usam palavras diferentes ou expressões que não são ensinadas na escola para se comunicar com os colegas. Esse gráfico apresenta cinco *clusters* coloridos em: azul (C1), vermelho (C2), verde (C3), laranja (C4) e amarelo (C5).

Gráfico 1: Você costuma usar palavras diferentes ou expressões que não são ensinadas na escola para se comunicar com seus colegas? Se sim, pode dar exemplos



Fonte: Dados gerados pela pesquisa (2024)

Conforme podemos observar no gráfico 1, após o processamento no *software Orange Data Mining*, o **C1** agrupou duas respostas distintas em um único *cluster*. A primeira refere-se a um(a) aluno(a) que relata ter pouco contato com os colegas devido às limitações impostas pelos pais. A segunda aponta respeito e educação em qualquer evento de comunicação, seja na escola, com colegas e professora, ou em casa, com familiares.

No que tange às limitações impostas pela família e às observações feitas, compreendemos o importante papel da família na construção das relações sociais dos filhos e como isso pode impactar o desenvolvimento pessoal e crítico dos estudantes, especialmente em eventos comunicativos e no uso da linguagem. Durante as observações, a professora nos informou que os pais também interferiram nas escolhas de livros feitas por ela. O questionário nos ajudou a

perceber que essas atitudes de imposição, além de afetarem o ensino em sala de aula, podem impactar outros aspectos, como a sociabilidade dos alunos e a ampliação de novos horizontes de leitura, elementos importantes para o desenvolvimento da capacidade de usar a língua de forma eficaz e adequada em diferentes contextos sociais e comunicativos.

A segunda informação obtida no **C1** revela uma percepção de que a linguagem formal é vista como respeitosa, enquanto a linguagem informal seria desrespeitosa. O respondente afirmou usar apenas linguagem formal, mantendo o mesmo padrão em diferentes contextos, incluindo fora da escola. No entanto, ao observar a turma, constatou-se que todos, inclusive a professora, que faz correções rigorosas, também utilizam linguagem informal em um ambiente formal de ensino, algo comum no uso de lín-

guas naturais. Isso evidencia que ambos os lados desconhecem a variação linguística e o preconceito linguístico que dela decorre, apesar de ser um tema que, conforme sugerido por Possenti (1996) e Bortoni-Ricardo (2005), deveria ser refletido nas escolas e não tratado como algo secundário.

Ao observar o **C2** e **C3** de maneira conjunta, percebemos que uma parcela significativa da turma realiza o uso de gírias e expressões diferentes. É possível compreender que os jovens sentem a necessidade de usar esses recursos durante a comunicação com os outros colegas. Mesmo que as Gírias sejam consideradas exemplos de fenômenos linguísticos, além de bastante usadas por muitos jovens, principalmente em contextos mais informais, ainda há uma certa resistência – ou, em outras palavras, preconceito – em aceitar esse modo de expressão.

De acordo com nossas observações, a professora, em muitos momentos durante as aulas, associava esse modo espontâneo de falar como falta de respeito aos ouvintes ou falta de compreensão da norma padrão. Ou seja, essa forma de expressão é entendida como um desrespeito/ofensa para quem estiver presenciando, o que viabilizou lembrarmos do **C1** em que uma parte dos alunos compreendeu o uso de “gírias” ou “expressões diferentes” como um ato desrespeitoso, afirmando usar uma linguagem mais formal.

Observamos a forte influência que a docente e a família exercem nas percepções dos educandos, distanciando-os de um processo reflexivo. Também destacamos o pensamento da professora, que associa o uso de gírias à falta de conhecimento do que seria o “certo”, baseado na norma padrão da língua. Assim, pudemos inferir que a ideia de “certo” ou “errado” predomina na turma pesquisada.

O **C4** representa que uma pequena parcela da turma compreendeu a pergunta em um sentido diferente do esperado. Foram dois relatos sobre situações em que os alunos já sentiram algum descontentamento, o que gerou uma reação de maneira mais evidente, como o uso de expressões corporais em forma de resposta. Ou seja, eles relacionaram a palavra “expressões” como uma forma de expressão corporal, o que nos possibilitou compreendermos a importância de nos adequarmos ainda mais ao nível de conhecimento da turma, porque, mesmo diante de um ou dois alunos que compreenderam a pergunta de uma forma diferente da que esperávamos, suas respostas ainda são de imensa relevância para o nosso crescimento como pesquisadores.

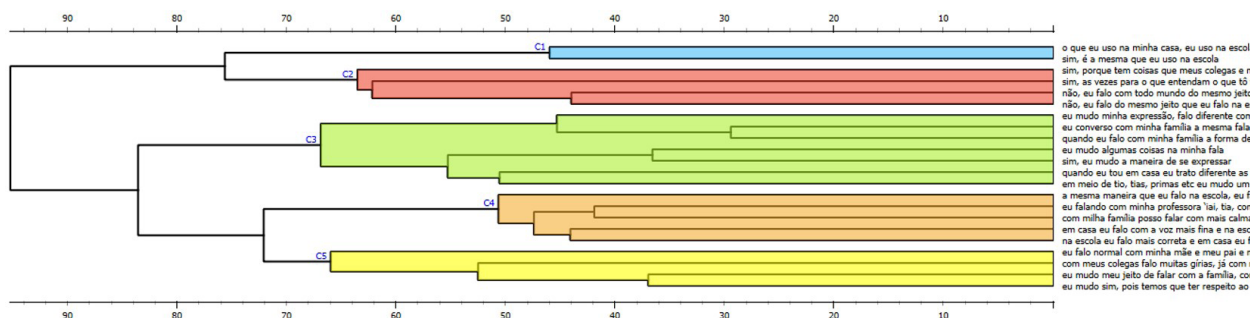
O **C5** contém o maior número de alunos. Ele reuniu frases que indicam uma linguagem semelhante independentemente do ambiente, seja familiar ou escolar. Assim, faz-se perceptível, mais uma vez, que uma parte dos alunos se firmou na ideia de que não usa palavras diferentes, pois ainda compreende esse “diferente” que apontamos na questão como o uso “errado” das palavras e não como as diversas possibilidades que temos diante da nossa língua.

Comparando as respostas agrupadas nesse *cluster* às observações de campo, é explicável o porquê de esses alunos persistirem na ideia de “certo” ou “errado”. Isso porque a própria docente entende as variantes linguísticas não-padrão como erros, o que pôde ser observado em diversos momentos de sua intervenção em sala de aula, quando falas dos alunos que apresentavam variações linguísticas foram rigorosamente corrigidas. Assim, o fato de a professora compreender essas diferenças como erro, faz com que seus alunos também as compreendam da mesma maneira.

O **Gráfico 2** procurou saber se, quando o aluno está em casa, conversando com seus familiares, a forma de falar é a mesma que na escola, ou se tem alguma diferença na

maneira de se expressar. Esse gráfico apresenta cinco *clusters* coloridos em: azul (C1), vermelho (C2), verde (C3), laranja (C4) e amarelo (C5).

Gráfico 2: Quando você está em casa, conversando com sua família, a forma como você fala é a mesma que você usa na escola, ou você muda alguma coisa na sua maneira de se expressar?



Fonte: Dados gerados pela pesquisa (2024)

Ao observar os *clusters* **C1** e **C2**, percebemos o agrupamento por similaridade das respostas que exprimem que os alunos mudam sim a forma de falar quando estão com os seus familiares. É importante mencionar que cada família tem sua singularidade no que envolve a cultura, crenças, expressões linguísticas, entre outros aspectos. Consequentemente, a dinâmica familiar pode influenciar os mais novos em diversos ângulos, como bem observou Bortoni-Ricardo (2005), sobretudo na forma de os familiares se expressarem oralmente entre si, pois cada grupo social tem seus dizeres e um linguajar próprio que pode ser repassado de geração para geração.

O **C3** aparece como o maior de todos os outros *clusters*, indicando que não há mudança na forma de falar independentemente do local em que o aluno possa estar, seja em casa ou em sala de aula. Por essa numerosa quantidade de respostas, compreendemos que uma parte dos alunos ainda pode não perceber essas diferenças no uso da língua quando estão junto a família, ou então que realmente a forma como falam em casa é a mesma da forma como falam na escola, pois

o ato de conseguir estabelecer uma comunicação já parece ser o suficiente.

A literatura aponta que diferentes ambientes e interlocutores influenciam os falantes (Bortoni-Ricardo, 2005; Labov, 2008), resultando em variação linguística. E o ambiente familiar é o que mais impacta a oralidade, fazendo com que os falantes usem marcas linguísticas desse meio em outros contextos. Isso justifica as correções abruptas feitas aos alunos, que muitas vezes reagem com susto ou confusão, como se não entendessem o que há de tão inadequado em suas falas para justificar tal intervenção.

O **C4** nos diz que uma pequena parte confirma a mudança na maneira de falar de acordo com a necessidade que os falantes têm de adequar a linguagem para conseguirem a compreensão da outra pessoa. O foco dessas respostas é no interlocutor. Alguns, inclusive, informaram utilizar gírias com os colegas mais próximos, mas, de modo geral, partilham de uma linguagem mais formal em sala. Esse tipo de resposta permitiu que, nesse processo de análise, percebêssemos que os alunos estavam relacionando apenas as **gírias** como uma linguagem informal, e

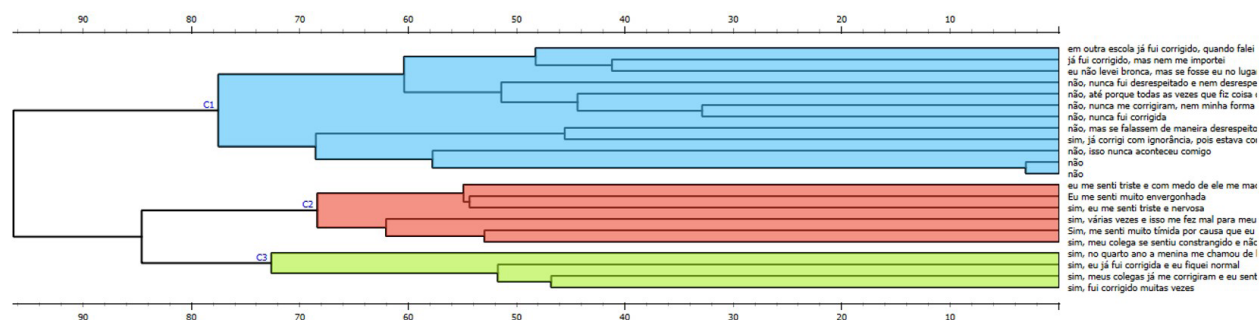
tudo aquilo que não fosse esse tipo de expressão seria uma linguagem formal.

O **C5** também agrupou respostas por similaridade referente à modificação que os alunos manifestam durante suas falas em diferentes ambientes, mas realça que em casa os alunos fazem uso de uma linguagem mais relaxada. O foco dessas respostas está no ambiente (familiar, propriamente dito), o que mostra concordância com a análise do **C3**, quando mencionamos que o ato de conseguir estabelecer uma comunicação já é o

suficiente quando os respondentes se encontram no meio familiar, não havendo preocupação com normas ou receio de ser corrigido ao utilizar uma linguagem coloquial.

O **Gráfico 3** apresenta-se com um foco diferente nessa etapa das perguntas, pois, enquanto as outras remetem ao comportamento linguístico dos alunos, a figura 3 busca saber da consciência dos educandos acerca do preconceito linguístico. Esse gráfico apresenta três *clusters* coloridos em: azul (C1), vermelho (C2) e verde (C3).

Gráfico 3: Alguma vez, na sala de aula, você ou algum colega foi corrigido de uma maneira que parecia desrespeitosa por causa da forma como falava? Se sim, como se sentiu naquele momento?



Fonte: Dados gerados pela pesquisa (2024)

Como pode ser observado, o **C1**, além de ser a primeira categoria, é o que tem maior agrupamento de respostas. Logo, a maioria dos alunos declarou experiências de não correção ou indiferença em relação à correção em sala de aula. Isso nos pareceu bastante curioso, pois durante as observações houve intervenções severas por parte da docente, atitudes essas que foram causadoras de constrangimentos e aflições, principalmente por dificultarem ainda mais no processo de aprendizagem da turma. Entretanto, muitos alunos já associaram essa forma de intervenção como uma característica comum de quem se encontra nesse papel de professor/professora.

O **C2** aparece como o segundo maior agrupamento da figura 3. Nele temos res-

postas que expressam sentimentos negativos associados à correção, como tristeza, vergonha, nervosismo, constrangimento, demonstrando impacto emocional das correções na vida desses estudantes. Nesse sentido, conseguimos fazer comparações com as respostas das duas primeiras perguntas realizadas no questionário, principalmente em relação ao C5 da figura 1 e ao C3 da figura 2, em que boa parte da turma afirmou usar uma linguagem formal e não utilizar de expressões diferentes. Entretanto, essas afirmações entraram em contradição com as respostas presentes nesta terceira figura, em que uma parte fala das consequências dessas correções. Visto que a interferência produzida pela docente ocorre sempre que há o uso de uma linguagem coloquial duran-

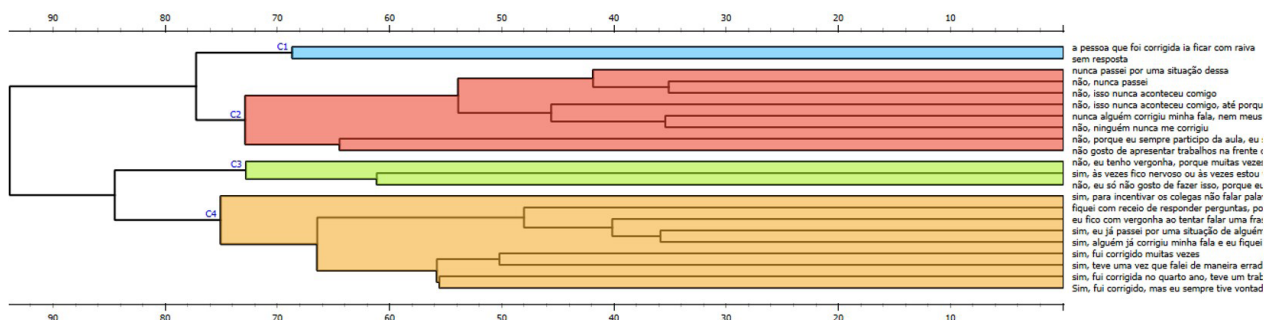
te suas aulas. Então, no C2 desta figura alguns alunos já demonstram reconhecimento de que a linguagem dada como informal vai muito além do uso de gírias.

O C3 evidencia os alunos sustentando a aceitação de correções, desde que elas sejam apresentadas de maneira calma e respeitosa. Ainda na mesma categoria, há considerações em relação ao impacto das correções não serem tão prejudiciais. Posto isso, é fundamental que exista uma relação afetiva entre professores e alunos para que passem a desfrutar das diversas áreas do conhecimento à mesma medida que trabalhem em

conjunto em prol de exercitar a criticidade, e não somente a memorização de normas e textos. Nesse sentido, ficou nítido que, mesmo a maioria da turma sofra preconceito linguístico, muitos já se encontram no papel de normalizar esse modo de discriminação.

O Gráfico 4 procura saber de uma forma mais direta se os alunos já sofreram correções com algum teor desrespeitoso e se tal atitude prejudicou a participação desses educandos durante as aulas. Esse gráfico apresenta quatro clusters coloridos em: azul (C1), vermelho (C2), verde (C3), laranja (C4):

Gráfico 4: Se você já passou por uma situação em que alguém corrigiu sua fala de maneira desrespeitosa, isso fez você ter receio de participar das aulas, responder perguntas ou apresentar trabalhos na frente dos colegas? Justifique.



Fonte: Dados gerados pela pesquisa (2024)

O C1 contém apenas a resposta “a pessoa que foi corrigida ia ficar com raiva”, indicando que esta resposta é bastante distinta das outras e forma um grupo único. Nesse sentido, entendemos a resposta como apenas uma suposição de que causaria um sentimento ruim caso essa situação acontecesse com alguém. Ademais, nesse grupo também foi incluída a indicação de um questionário que não apresentou resposta para essa pergunta, o que não permitiu uma análise de maneira mais aprofundada.

O C2 agrupa várias respostas negativas, como “nunca passei por uma situação dessa”, refletindo respostas de pessoas que nunca

tiveram a experiência descrita ou nunca foram corrigidas de forma negativa. Notamos ser um dos maiores agrupamentos. Desse modo, mesmo que alguns alunos comecem a demonstrar reconhecimento de que a linguagem dada como informal vai muito além do uso de gírias, assim como analisamos no C2 da figura 3, os educandos ainda não conseguem fazer uma reflexão a respeito do que seria uma intervenção respeitosa/acolhedora, ou uma intervenção mais abrupta/desrespeitosa.

O C3 apresenta respostas que indicam alguma forma de experiência negativa, mas com menos intensidade em comparação com

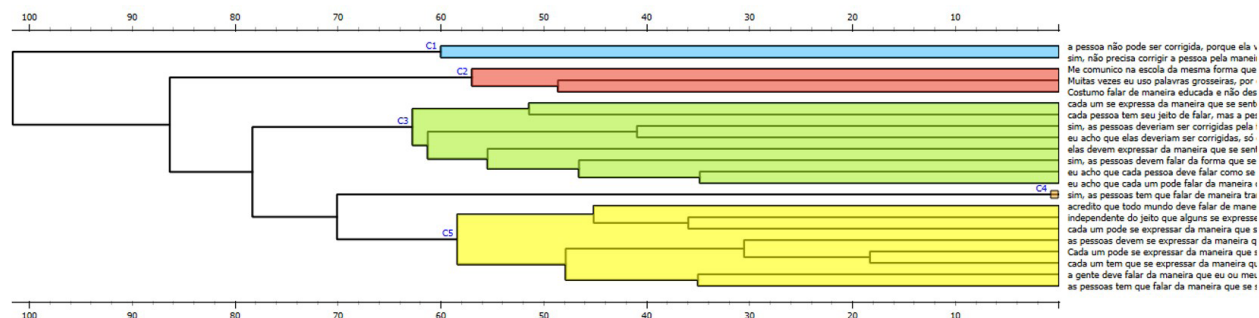
o C2. Percebemos respostas voltadas para vergonha ou ansiedade de apresentar trabalhos. O foco nessas respostas parece estar em outros aspectos além da linguagem, como a saúde mental abalada por motivos externos aos que motivam nossa pesquisa. E isso, em nossa análise, é o que pode acarretar na falta de confiança desses estudantes em estabelecer alguma comunicação com os demais.

O C4 agrupa uma variedade de respostas afirmativas que indicam que as pessoas já vivenciaram situações de correção ou reagiram de formas distintas, revelando uma gama mais ampla de experiências. Nesse último agrupamento, encontramos tanto respostas de alunos que não se abalam tanto com a correção quanto relatos de vergonha ou medo de falar algo considerado errado e, por isso, serem corrigidos. Assim, esse *cluster* revela de forma evidente que o pre-

conceito linguístico está tão intrinsecamente presente no cotidiano desses alunos que se tornou corriqueiro. Apesar de mencionarem sentimentos de tristeza e vergonha, eles não enxergam isso como discriminação, o que pode ser interpretado como uma sensação de culpa por falarem como falam.

O Gráfico 5 finaliza essa parte da análise dos questionários com uma pergunta que busca saber o pensamento de cada aluno acerca das diversas maneiras como as pessoas falam, no sentido de saber dos próprios educandos se eles concordam com o fato de as pessoas serem corrigidas pela forma como se expressam, ou se acreditam que cada um pode usar a linguagem como parecer mais confortável. Esse gráfico apresenta cinco *clusters* coloridos em: azul (C1), vermelho (C2), verde (C3), laranja (C4) e amarelo (C5).

Gráfico 5: Você acha que as pessoas deveriam ser corrigidas pela forma como falam, ou acredita que cada um deveria se expressar da maneira que se sentir mais confortável?



Fonte: Dados gerados pela pesquisa (2024)

O C1 agrupa duas respostas que defendem a ideia de que a correção não é necessária. A primeira enfatiza na identidade individual do falante, pois diz que “A pessoa não pode ser corrigida, porque ela vai querer bater em você e pode até te xingar”. Então, podemos observar que o aluno ou a aluna tratou da questão de acordo com a própria percepção que tem de si. Já a segunda não possui ênfase em um aspecto específico, mas afirma que ninguém deveria ser corri-

do pela forma de falar.

O C2 agrupou três respostas bastante distintas das demais e que não focam na opinião do respondente a respeito de correção da fala, mas sim na forma como o próprio falante se comunica (mais ou menos educado/grosseiro). É interessante notar que, mesmo essas respostas não estando totalmente de acordo com o sentido da pergunta, elas ainda voltam para a questão do respeito, como no C1 da figura 1. Seguindo nesse sentido, acreditamos

que essa parcela de alunos entende a liberdade de expressão no uso da linguagem como algo já vinculado a falas desrespeitosas, e não enquanto variação linguística.

O **C3** agrupa respostas indicando que as pessoas devem falar como se sentem confortáveis, mas que também podem ser corrigidas, desde que seja de maneira respeitosa. Assim, os alunos compreendem a importância de uma intervenção mais acolhedora no ato da correção. Notamos que a questão do respeito aparece com frequência nas respostas dos estudantes, mas eles ainda não percebem as ásperas correções feitas pela professora como uma atitude inadequada.

O **C4** é o menor agrupamento e contém uma única resposta que também difere dos outros grandes *clusters*, indicando que as pessoas precisam falar de maneira mais tranquila (não-violenta) e mais calma, para que os interlocutores se sintam mais confortáveis. Interpretamos que o aluno ou aluna, ao responder a essa pergunta, entendeu a expressão “forma como falam” sob uma perspectiva relacionada ao impacto negativo que uma comunicação pode ter. Isso inclui o uso de um tom de voz alterado, que pode assustar o interlocutor.

O **C5** agrupa respostas indicando que cada pessoa deve falar da maneira que se sentir mais confortável, sem a necessidade de correção, desde que não haja ofensa aos outros. Esse último agrupamento contém uma grande quantidade de respostas similares que apresentam a maioria da turma concordando com a ideia das pessoas se expressarem como quiserem. Posto isso, é de muita relevância perceber que a turma, em sua maioria, pelo menos no que concerne a essa última pergunta, parece ter entrado em concordância em relação à correção não ser necessária diante de falas que não têm propósito ofensivo.

É interessante verificar que, durante as observações em sala, em nenhum momento, os alunos usaram falas ofensivas contra a professora ou outros colegas. No entanto, as correções feitas pela docente apresentavam um caráter opressivo. Ou seja, o estudante pode acreditar que está sendo grosseiro, mas, na verdade, é ele quem acaba sendo tratado com grosseria. Nesse sentido, acreditamos que essas respostas serviram não apenas para nós, pesquisadores, mas também para que os próprios alunos reflitam sobre como esse processo de intervenção deve ocorrer.

Finalizamos nossa pesquisa com um momento que consideramos o ponto alto do processo reflexivo sobre os fenômenos linguísticos: as rodas de conversa. Nessa etapa, atuamos apenas como mediadores, enquanto os alunos protagonizaram os debates e reflexões sobre a variação linguística e o preconceito linguístico. As rodas de conversa foram divididas em três fases: a primeira foi de conceituação, onde abordamos os quatro tipos de variação linguística; a segunda fase focou em relatos e discussões, permitindo-nos explorar as implicações dessas diferentes formas, culminando no preconceito linguístico; e a terceira e última foi marcada por uma dinâmica em sala de aula, com a participação ativa de toda a turma.

Na primeira fase de conceituação, apresentamos um vídeo² de apenas dez minutos que continha explicações com um teor mais lúdico acerca das variações históricas (diacrônicas), variações geográficas (diaatópicas), variações sociais (diastráticas) e variações situacionais (diafásicas). Os alunos começaram a conversar entre si sobre alguns exemplos expostos no vídeo. A turma em sua totalidade se divertiu com os dife-

2 Cf. em: <https://youtu.be/d0fZoLzsDIM?si=4cMBdxV27mvsO9kw>.

rentes nomes que um único alimento pode ter em diferentes regiões do Brasil. Anotamos algumas falas durante e após o vídeo, como por exemplo: “Minha vó fala macaxeira e meu pai fala mandioca, eu sempre me perguntei qual era o jeito certo, agora eu sei que os dois tão certo, né”; e, também, “Meu tio que mora no sul do Brasil disse que nós maranhense fala tudo errado”. E, assim, fomos nos aproximando da segunda fase, em que os deixamos livres para continuarem com os relatos e questionamentos até que os próprios educandos percebessem, por si só, o chamado preconceito linguístico.

É fundamental destacar que os alunos começaram a compreender que as expressões linguísticas são fruto de uma construção social, e que essa compreensão é essencial para o entendimento da nossa identidade enquanto falantes em um país tão heterogêneo como o Brasil. Além disso, é importante considerar o impacto positivo que discussões desse nível podem ter na trajetória educacional desses alunos. Sendo uma turma de 6º ano, em que os educandos ainda estão em processo de amadurecimento, reflexões sobre o mundo, especialmente sobre a diversidade, são essenciais para que aprendam a lidar com as diferenças linguísticas de forma respeitosa, como eles próprios mencionaram nos questionários.

Quando os alunos começaram a mencionar a palavra “preconceito”, aproveitamos para introduzir o tema que mais suscitou reflexões nesta etapa da pesquisa. O receio desta pesquisadora estava na reação da docente, que estava presente em sala. No entanto, fomos positivamente surpreendidos, pois, na fase de conceituação, a professora mostrou interesse e apreciou a empolgação dos alunos sobre as variações linguísticas discutidas. Ao abordar o preconceito linguístico, adotamos grande cautela para con-

duzir as discussões de forma a evitar desencontros entre os participantes.

Nosso debate se dividiu em dois pontos interessantes. O primeiro abordou a adequação da língua conforme o ambiente, destacando que, na escola, devemos procurar usar uma linguagem com o mínimo de desvios gramaticais, sem deixar de enfatizar que nossas particularidades linguísticas são tão importantes quanto a norma-padrão. Além disso, reconhecemos a relevância dos diferentes tipos de linguagem, mesmo aqueles que divergem do padrão. No entanto, aprender mais sobre a norma-padrão é essencial para realizar leituras e interpretações de textos em uma linguagem mais formal, aprimorando nossa capacidade de analisar discursos em diversas áreas do conhecimento e refletir sobre diferentes aspectos do mundo.

O segundo ponto foi voltado exclusivamente ao preconceito linguístico, no qual discutimos sobre os diversos impactos negativos que essa forma de discriminação pode provocar na vida de um ser humano, como a vergonha de se expressar em público, a sensação de inferioridade em relação às pessoas que utilizam uma linguagem mais culta e, também, a opressão cometida por parte daqueles que ainda validam apenas a norma-padrão como adequada. A turma demonstrou confiança ao afirmar que já foi vítima de preconceito linguístico, o que gerou sentimentos de vergonha ou medo de falar em público, uma vez que ainda não conseguem utilizar uma linguagem inteiramente conforme as normas gramaticais.

Ainda em consonância com os tipos de variação que a língua portuguesa pode apresentar, as instituições escolares não devem ignorar essas diferenças linguísticas. Cabe ao corpo docente ajudar os alunos a entenderem que é possível expressar a mesma ideia de diferentes maneiras, conforme orientado

por Bortoni-Ricardo (2005). Tanto os alunos quanto a professora demonstraram compreensão sobre a importância desses estudos e discussões em sala de aula. Na terceira e última fase, a dinâmica foi realizada da seguinte forma: a turma foi dividida em dois grupos, e o objetivo era transformar frases coloquiais escritas no quadro em frases formais, de acordo com a norma-padrão. A cada frase, um representante de cada grupo ia ao quadro para reescrevê-la, após todos discutirem juntos e chegarem a um consenso sobre a melhor forma de reformulação.

Assim, toda a turma participou, e até a professora ajudou os alunos no processo de escrita, desta vez com uma postura diferente da observada anteriormente. Os alunos se envolveram completamente em cada fase das rodas de conversa, discutindo, questionando e demonstrando entusiasmo diante das novas informações. Eles começaram a dar exemplos de gírias e expressões nordestinas de forma descontraída, sem a ideia rígida de “erro” observada nos *clusters* analisados nos questionários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de todo o processo reflexivo realizado durante e após a aplicação da nossa pesquisa, conseguimos alcançar o nosso principal objetivo: compreender os principais fatores que contribuem para a continuidade/persistência do preconceito linguístico nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola da Rede Pública do município de Imperatriz/MA. Desse modo, verificamos que a falta de conhecimento acerca do fenômeno da variação linguística e do consequente preconceito linguístico é uma das maiores razões determinantes para a persistência desse tipo de discriminação em sala de aula e essa falta de conhecimento está refletida nas ações da docente e nas relações com os estudantes.

Além disso, não é apenas a ausência de uma formação sociolinguística que contribui para essa realidade, mas também uma concepção de aula, ensino, aprendizagem, escola, professora e aluno, orientada por uma pedagogia tecnicista e conteudista, que ignora os princípios da sociolinguística educacional e de abordagens pedagógicas progressistas e humanizadoras. A prática docente adotada limita o reconhecimento e a valorização das diversas formas de expressão linguística dos estudantes, impondo a norma culta como o único modelo aceitável. Ao desconsiderar as variações linguísticas e as identidades culturais dos alunos, a prática reforça estigmas e perpetua a discriminação.

Consideramos também a influência dos pais nesse processo de ensino-aprendizagem, pois observamos, durante as etapas de coletas de dados, a forte insistência que a família pode ter em não admitir novas perspectivas de mundo, fazendo com que o educando se concentre apenas na memorização e reprodução de conteúdo sem nenhuma motivação reflexiva. Isso, em nosso entendimento, inviabiliza a abertura para novas abordagens, como a de estudos sociolinguísticos que visam à valorização das diversas formas de expressão da língua.

Em consonância com essas influências, identificamos como outra razão determinante para a manutenção da intolerância linguística a reprodução do preconceito pelos próprios alunos. A atitude da professora, ao tratar desvios da norma padrão como erros graves, corrigidos por meio de punições e humilhações, não só desmotiva os alunos, mas também legitima a perpetuação desse preconceito entre eles. Tal prática se intensifica quando os estudantes presenciam intervenções inadequadas, em que, ao falar “errado”, a professora adota atitudes como elevar

o tom de voz ou sugerir que o aluno não tem capacidade linguística, abrindo espaço para provocações ofensivas e preconceitos.

Diante do exposto, acreditamos que nosso estudo contribui para a compreensão sobre a manutenção do preconceito linguístico em contextos formais de ensino e da forma como essa questão é tratada nas escolas da Rede Pública de Imperatriz/MA. Por fim, recomendamos a realização de novos estudos que investiguem a influência das práticas pedagógicas e das expectativas familiares no preconceito linguístico, além da implementação de abordagens sociolinguísticas que valorizem as diversas formas de expressão da língua. Essas pesquisas podem ser fundamentais para desenvolver estratégias eficazes que promovam a inclusão linguística e transformem as práticas educacionais, não apenas em Imperatriz ou no Maranhão, mas em todo o país.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. Ed. Loyola, São Paulo, 49ª ed. jun. 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Heterogeneidade lingüística e o ensino da língua: o paradoxo da escola. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nos chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005. p. 13-17.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia PNLD 2020**: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2020. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-lingua-portuguesa.pdf. Acesso em: 26 ago. 2024.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- GONÇALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação a pesquisa científica**. Campinas: Alinea, 2001. 80 p.
- IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. 2022. Disponível em: <https://gedu.org.br/escola/21094225-cem-madalena-de-canossa/>. Acesso em: 09 ago. 2024.
- LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta
- Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- LIMA, M. C.; SILVA, M. da G. T. Da fala para a escrita: o uso de regras não padrão por alunos do ensino fundamental. **Philólogus**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 84, p. 509-525, 05 jan. 2022. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1337>. Acesso em: 09 ago. 2024.
- LIMA, M. C.; SILVA, M. da G. T. Reflexões sobre o uso de regras não-padrão decorrente da diferença dialetal, na escrita de alunos do 8º ano de uma escola pública de ensino fundamental. **Philólogus**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 78, p. 3156-3173, 05 jan. 2020. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/186>. Acesso em: 09 ago. 2024.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
- REIS, P. C.; MACHADO, D. P.; BARBOSA, S. C. D. A. A sociolinguística e o ensino de língua materna. In: I Seminário Internacional De Representações Sociais, Subjetividade E Educação - SIRSSE, 10., 2011, Curitiba. **Anais do X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Curitiba: PUCPR, 2011. p. 6440-6450.
- ROCHA, B. da S. D.; SILVA, M. da G. T. Quem a regra prega: ocorrências de regras não padrões na fala. **Philólogus**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 74, p. 1208-1224, 05 jan. 2022. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1392/1456>. Acesso em: 09 ago. 2024.
- SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Contexto, 2017.

*Recebido em: 02/09/2024
Aprovado em: 05/12/2024*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.