UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO - UEMASUL
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE CAMINHOS DO SERTÃO
UNIDADE AVANÇADA ITINGA DO MARANHÃO
CURSO DE LETRAS LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA

IAN SANTANA CHAVES

PRECONCEITO LINGUÍSTICO E CIDADANIA: práticas Inclusivas no Ensino Fundamental em Itinga – MA

ITINGA-MA
2026

IAN SANTANA CHAVES

PRECONCEITO LINGUÍSTICO E CIDADANIA: práticas Inclusivas no Ensino Fundamental em Itinga – MA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), do Programa de Formação de Professores, Caminhos do Sertão, como requisito para obtenção de título de licenciado em Letras.

Orientadora: Profa. Ma. Isabel Delice Gomes Macedo

ITINGA-MA
2026

C512p

Chaves, Ian Santana

Preconceito linguístico e cidadania: práticas inclusivas no ensino fundamental em Itinga – MA. / Ian Santana Chaves. – Itinga do Maranhão, MA, 2026.

29 f. ;il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Língua Portuguesa) Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2026.

1. Preconceito linguístico. 2. Cidadania linguística. 3. Ensino fundamental. I. Título.

CDU 81:82

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: **Clemilda Izaias Santos CRB – 13/626**

IAN SANTANA CHAVES

PRECONCEITO LINGUÍSTICO E CIDADANIA: práticas Inclusivas no Ensino Fundamental em Itinga – MA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), do Programa de Formação de Professores, Caminhos do Sertão, como requisito para obtenção de título de licenciado em Letras.

Orientadora: Profa. Ma. Isabel Delice Gomes Macedo

APROVADA EM: 03 / 06 / 2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
ISABEL DELICE GOMES MACEDO
Data: 19/06/2026 10:42:10-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Ma. Isabel Delice Gomes Macedo
Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARIA DO SOCORRO GOMES MACEDO
Data: 19/06/2026 10:48:11-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Maria do Socorro Gomes Macedo
Examinador 1

Documento assinado digitalmente
gov.br
ADALBERTO PEREIRA TORRES
Data: 19/06/2026 10:32:12-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof° Me. Adalberto Pereira Torres
Examinador 2

Agradecimentos

Nessa oportunidade, quero agradecer primeiramente a Deus por ter me dado sabedoria para continuar nessa jornada acadêmica.

Em especial a minha família, sou muito grato pelos conselhos e estarem sempre me incentivando a não desistir.

Agradeço minha orientadora Isabel Delice Gomes Macedo por transmitir seus conhecimentos científicos e estar sempre à disposição de tirar qualquer dúvida relacionado ao meu Trabalho de Conclusão de Curso.

E a UEMASUL, que foi fundamental na minha vida acadêmica, pois tive os melhores professores que fizeram ter uma nova perspectiva da sociedade brasileira.

RESUMO

O presente trabalho investiga a relevância do combate ao preconceito linguístico no ensino de Língua Portuguesa, com foco na promoção de práticas pedagógicas inclusivas e na construção da cidadania linguística. O estudo delimita-se ao contexto de turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública no município de Itinga do Maranhão – MA. O objetivo principal é analisar como as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) podem fundamentar o trabalho docente na desconstrução de concepções excludentes que estigmatizam variedades regionais e populares. Metodologicamente trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em revisão bibliográfica e na análise de três entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes de Língua Portuguesa. O referencial teórico mobiliza estudos de autores como Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Faraco (2015), Cardoso e Semechechem (2020), Barbosa e Cuba (2022), além das orientações da BNCC (2018). Os resultados indicam que os docentes reconhecem a legitimidade das variedades linguísticas dos estudantes e defendem o ensino da norma-padrão como ampliação de repertório, não como negação da fala local. Conclui-se que o combate ao preconceito linguístico depende da articulação entre formação docente, materiais contextualizados, valorização da fala regional e práticas reflexivas que fortaleçam a autoestima e a participação estudantil, emergindo pressuposto ético para a formação de cidadãos conscientes e emancipados.

Palavras-chave: Preconceito Linguístico; Cidadania Linguística; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The present study investigates the relevance of combating linguistic prejudice in Portuguese Language teaching, focusing on the promotion of inclusive pedagogical practices and the construction of linguistic citizenship. The study is delimited to the context of 6th to 9th grade classes in a public school in the municipality of Itinga do Maranhão, Maranhão, Brazil. Its main objective is to analyze how the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) can support teaching practices aimed at deconstructing exclusionary conceptions that stigmatize regional and popular language varieties. Methodologically, this is a qualitative, exploratory, and descriptive study, grounded in a bibliographic review and in the analysis of three semi-structured interviews conducted with Portuguese Language teachers. The theoretical framework draws on studies by authors such as Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Faraco (2015), Cardoso and Semechechem (2020), Barbosa and Cuba (2022), as well as the guidelines established by the BNCC (2018). The results indicate that teachers recognize the legitimacy of students' linguistic varieties and advocate the teaching of the standard norm as an expansion of linguistic repertoire rather than as a denial of local speech. It is concluded that combating linguistic prejudice depends on the articulation between teacher education, contextualized teaching materials, appreciation of regional speech, and reflective practices that strengthen students' self-esteem and participation, thus emerging as an ethical assumption for the education of conscious and emancipated citizens.

Keywords: Linguistic Prejudice; Linguistic Citizenship; Elementary School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....8

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....10

3 METODODLOGA 16

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....18

4.1 Concepções docentes sobre variação linguística no contexto de Itinga.....18

4.2 Correção da oralidade e ensino da norma-padrão.....20

4.3 Práticas pedagógicas inclusivas e valorização da fala regional 21

4.4 Preconceito linguístico nas interações escolares 23

4.5 Autoestima, participação e cidadania linguística.....24

4.6 Formação continuada e produção de materiais contextualizados.....26

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....26

REFERÊNCIAS.....30

APÊNDICES 31

1 INTRODUÇÃO

A diversidade linguística no Maranhão, particularmente as variedades populares e regionais em Itinga, é frequentemente estigmatizada por práticas pedagógicas prescritivas, perpetuando desigualdades sociais por meio do preconceito linguístico.

A língua, enquanto prática social dialógica (Bakhtin, 2006), reflete sobre as identidades culturais e regionais; mas, no Brasil, variedades não normativas são marginalizadas, reforçando hierarquias sociais (Bagno, 2007). A escola deve transcender o ensino normativo para adotar abordagens críticas, alinhadas à BNCC (2018), que valorizem a pluralidade linguística e o respeito às diferenças.

Assim, este estudo propõe estratégias que validem a fala do aluno, elevando sua autoestima e contribuindo para uma educação democrática. Para tanto, surge a problemática que norteou o caminho teórico e metodológico deste trabalho: De que forma o ensino de Português, em turmas do 6º ao 9º ano, em Itinga-MA, contribui para a desconstrução do preconceito e a promoção da cidadania linguística?

Dessa maneira, a fim de compreender como essa situação ocorre, alguns objetivos foram traçados. Tem-se como geral analisar práticas pedagógicas de Língua Portuguesa voltadas ao combate ao preconceito linguístico e à promoção da cidadania em uma escola pública de Itinga - MA.

Como objetivos específicos, buscou-se: discutir a relação entre variação linguística, escola e cidadania; identificar como os docentes compreendem a diversidade linguística dos estudantes; investigar estratégias pedagógicas utilizadas no trabalho com a oralidade e com a norma-padrão; e refletir sobre os desafios institucionais que dificultam a consolidação de uma pedagogia da variação linguística.

A justificativa da pesquisa reside na necessidade de compreender como a escola pode deixar de funcionar como espaço de correção punitiva da fala popular e passar a atuar como instância de ampliação de repertórios comunicativos. O ensino da norma-padrão é necessário, especialmente porque determinados contextos sociais, acadêmicos e profissionais exigem domínio de variedades de maior prestígio. Contudo, esse ensino não pode ocorrer pela desqualificação da variedade materna do aluno. Quando a escola ensina uma forma de linguagem como se as demais fossem inferiores, ela transforma diferença linguística em desigualdade social.

A fim de alcançar o objetivo proposto, entende-se que é preciso, também, mapear as orientações da BNCC (2018) sobre as variações linguísticas e os impactos

dessas nas práticas docentes atuais. Dessa maneira, este trabalho justifica-se pela urgência de intervenções pedagógicas inclusivas em escolas públicas, promovendo a cidadania linguística como ferramenta de emancipação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A linguagem constitui-se como fenômeno social e histórico intrinsecamente dialógico. Conforme Bakhtin (2006), os sujeitos não apenas transmitem informações, mas constroem suas identidades culturais e regionais na interação cotidiana, refletindo a pluralidade inerente ao português brasileiro, isso por meio da interação com o outro no dia a dia. Assim,

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua Bakhtin (2006, p. 127).

Bakhtin destaca que essa interação cotidiana reflete a diversidade natural do português brasileiro, que não é único ou estático, mas plural. Com isso, entende-se que essa pluralidade (ou variação linguística) não deve ser vista como um erro ou desvio, mas como um sistema organizado e legítimo, influenciado por fatores sociais e regionais.

> Tentar preservar, impor e cobrar um padrão de comportamento linguístico único, aristocrático e obsoleto é um projeto que se contrapõe de maneira gritante a toda essa dinâmica da sociedade, da cultura e da língua. Uma sociedade e uma cultura multifacetadas e plurais só podem abrigar uma língua multifacetada e plural. Nossa luta tem de ser pelo reconhecimento, admissão e valorização da diversidade, da variedade e da pluralidade em todas as esferas da vida social, o que nos obriga a uma crítica do atual processo de renovação do imperialismo e de sua ânsia de hegemonia que se esconde sob o rótulo novidadeiro da globalização (Bagno, 2014, p. 39).

Essa visão, ao reconhecer a variação linguística não como desvio aleatório, mas como sistema organizado, situa esse fenômeno como sistemático e socialmente condicionado. Dessa maneira, é preciso que haja uma compreensão de que a língua é variável por fatores regionais, culturais e comunicativos.

No contexto brasileiro, Bortoni-Ricardo (2005) aprofunda essa perspectiva ao caracterizar o caráter heterogêneo das variedades como legítimas, da norma culta às formas populares afro-brasileiras e indígenas, todas funcionalmente equivalentes e portadoras de valor identitário.

> A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos, têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 14-15).

Nesse contexto, essa diversidade é sistematicamente estigmatizada pelo preconceito linguístico, definido por Bagno (2007) como uma discriminação social velada que associa modos de falar periféricos, típicos de classes populares e regiões como em Itinga – MA, à suposta ausência de inteligência ou capacidade cultural, perpetuando desigualdades raciais, econômicas e regionais historicamente enraizadas.

> O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua (Bagno, 2007, p. 09).

Bagno utiliza analogias concretas, como uma receita, molde, mapa, para explicar que a gramática normativa é uma representação simplificada e idealizada da língua. Assim como o mapa não contém todos os pontos norteadores geográficos de um terreno real, a gramática normativa não consegue abraçar a riqueza e a pluralidade do português falado em Itinga – MA.

Nesse cenário, a escola emerge como espaço ambivalente de reprodução e resistência a tais hierarquias, conforme analisado por Bortoni-Ricardo (2004) na sociolinguística educacional. O ensino tradicional de Língua Portuguesa, ancorado em uma visão monolítica da norma-padrão, opera via mecanismos excludentes como a correção punitiva e a ideologia do “certo e errado”, silenciando a voz do aluno e minando sua autoestima, o que reforça o ciclo de marginalização social, por ser uma “[...] aplicação autoritária, intolerante e repressiva que impera na ideologia geradora do preconceito linguístico” (Bagno, 2007, p. 10).

A ideologia do “certo e errado” sustenta que apenas a norma culta (muitas vezes inacessível à maioria da população), e, também, sendo vista como a “língua portuguesa” legítima entre os falantes. Bagno (2007) explica que se criou uma ideia falsa de que “falar certo” é seguir a gramática normativa, enquanto qualquer desvio é tratado como incapacidade intelectual ou mesmo preguiça.

Nesse sentido, há um reforço quanto a estigmatização das variedades, visto que essa ideologia (do certo e errado) serve para classificar as variedades populares e regionais como “erros”, ignorando que elas possuem lógica e regras próprias.

> O ensino tradicional da língua, no entanto, quer que as pessoas falem sempre do mesmo modo como os grandes escritores escreveram suas obras. A gramática tradicional despreza totalmente os fenômenos da língua oral, e quer impor a ferro e fogo a língua literária como a única forma legítima de falar e escrever, como a única manifestação linguística que merece ser estudada (Bagno, 2007, p. 52).

Nesse sentido, a gramática tradicional foca quase exclusivamente na língua escrita literária. Ao descrever que ela “despreza totalmente os fenômenos da língua oral”, o autor reforça que a escola ignora a forma como as pessoas realmente interagem, tratada apenas como “erro” ou “desvio”.

Além disso, tem-se a correção punitiva, que é a aplicação prática dessa ideologia (do “erro”) na sala de aula. Quando mecanismos de silenciamento são colocados em prática, há a presença de um professor que atua apenas “em busca dos erros”, fato esse que gera insegurança no aluno. Em vez de se expressar, o estudante se cala por medo de ser corrigido de forma humilhante.

Para Bagno (2007), a correção constante e descontextualizada mina a autoestima do aluno, fazendo-o acreditar que seu modo de falar e, por extensão, sua cultura e família, é inferior aos demais. O papel da escola não é punir a fala materna do aluno, mas sim ampliar seu repertório, ensinando a norma-padrão como uma nova ferramenta social, sem destruir a primeira.

Por isso que

> Esse ensino tradicional, como eu já disse, em vez de incentivar o uso das habilidades linguísticas do indivíduo, deixando-o expressar-se livremente para somente depois corrigir sua fala ou sua escrita, age exatamente ao contrário: interrompe o fluxo natural da expressão e da comunicação com a atitude corretiva (e muitas vezes punitiva), cuja consequência inevitável é a criação de um sentimento de incapacidade, de incompetência (Bagno, 2007, p, 107-108).

Assim, ao interromper o fluxo natural da expressão, o ensino tradicional comete um erro comunicativo grave. A atitude corretiva imediata impede que o aluno conclua seu raciocínio, transformando o ato de fala, que deveria ser social e dialógico, em um momento de medo e vigilância.

Vale ressaltar que a menção ao “sentimento de incapacidade”, nesse contexto, o qual a pesquisa direciona-se, pode significar que o aluno, ao ter sua variedade regional constantemente corrigida ou punida, passa a acreditar que não sabe falar sua própria língua. Esse sentimento de incompetência é um dos principais combustíveis para a evasão escolar e o bloqueio da aprendizagem.

O preconceito linguístico, ao atuar como um mecanismo de exclusão que estigmatiza variedades populares e regionais sob a máscara da “correção” gramatical, funciona como uma barreira que impede o exercício pleno da cidadania linguística.

Bagno (2007, p. 104) observa que: “A cidadania linguística consiste no direito de todo cidadão de ter acesso à norma culta, sem que isso implique o desprezo ou a negação de sua própria identidade linguística”.

Quando a escola abandona a correção punitiva e passa a validar a fala materna do estudante, ela não apenas protege sua identidade cultural, mas também o empodera para transitar entre diferentes registros da língua. Dessa forma, promover a cidadania linguística significa garantir ao aluno o direito de ser respeitado em sua fala original, enquanto é oferecido a ele o acesso à norma-padrão como uma ferramenta política e social, transformando o ensino de Língua Portuguesa em um verdadeiro ato de inclusão democrática.

Nesse sentido, conforme documento normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre os trabalhos a serem desenvolvidos com os estudantes em sala de aula, um deve ocorrer com frequência, neste caso observa-se

> [...] em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado” (Brasil, 2018, p. 81).

Nesse sentido, observa-se que o documento não apenas sugere, mas enfatiza que as variedades linguísticas devem ser tratadas com frequência. O uso do termo “em especial” indica que, para a BNCC, entender a variação é tão importante quanto aprender as regras gramaticais, fato esse que dá respaldo à pesquisa em Itinga – MA.

Além disso, a BNCC coloca no mesmo nível de importância o conhecimento da norma-padrão e da percepção das variedades a identificação do preconceito. Nesse sentido, o documento diz ainda, sobre a relevância do estudo sobre as variações. Para tal, é preciso que haja um ato de:

> Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos; discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (Brasil 2018, p. 83).

Isso prova que ensinar gramática sem falar de sociedade é descumprir a norma nacional. Ao prescrever o reconhecimento das variedades faladas e o combate

direto ao preconceito linguístico, o documento ratifica a necessidade de uma postura docente que valorize o repertório cultural do aluno.

A BNCC (2018) estabelece a valorização da pluralidade linguística como eixo para o desenvolvimento de práticas comunicativas inclusivas, respeitando diferenças culturais e sociais como pressuposto para a formação de cidadãos conscientes e emancipados. Por esse motivo, há entre as 10 competências específicas de língua portuguesa, para o ensino fundamental, uma que trata especificamente do eixo norteador desta pesquisa: “Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (Brasil, 2018, p. 87).

Com isso, ao estabelecer como competência a compreensão da variação e a rejeição de preconceitos, a BNCC retira o peso da norma-padrão como único saber legítimo. Essa diretriz oferece o suporte normativo necessário para que escolas públicas, como as de Itinga – MA, transformem a pluralidade da fala local em objeto de estudo e respeito, combatendo a visão excludente que historicamente rotula variedades regionais como “erros”. Dessa forma, o ensino de língua deixa de ser puramente gramatical para se tornar um espaço de formação ética e democrática.

É interessante, neste momento, ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não utiliza explicitamente o termo “cidadania Linguística” nas páginas do documento, mas todo o texto da área de Linguagens é construído sobre esse conceito. No material que direciona as atividades a serem desenvolvidas na educação básica, a cidadania linguística é apresentada como o direito do estudante de participar plenamente da vida social através da língua.

A BNCC define que o ensino no ambiente escolar deve capacitar o aluno para vivenciar

> [...] práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (Brasil 2018, p. 61).

A cidadania se manifesta neste contexto no respeito à identidade do outro. Quando a BNCC obriga o combate ao preconceito, ela está garantindo o direito civil de que ninguém seja discriminado pela sua fala.

Além disso, o documento reforça que o estudante deve usar a linguagem como ferramenta para que o aluno do 6º ao 9º ano saiba que sua voz tem valor e que ele pode (e deve) intervir na sociedade usando a palavra. Então, se o aluno só

conhece a variedade local e não tem acesso à norma culta, ele tem sua cidadania limitada, pois será excluído de certas esferas da sociedade.

Vale observar, ainda, que a BNCC (2018), dá indicações sobre como o ambiente escolar é um espaço para combate ao preconceito linguístico, ao dizer que:

> Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura (Brasil 2018, p. 70).

A BNCC (2018) estabelece uma visão sobre a linguagem ao vincular a sobrevivência das línguas à preservação das identidades culturais. No contexto da educação em Itinga-MA, essa diretriz exige práticas que reconheçam na fala do aluno do Ensino Fundamental não um “erro”, mas um repertório cultural legítimo que precisa ser protegido contra a extinção simbólica provocada pela norma punitiva.

Nesse sentido, essa abordagem pedagógica ressoa com a pedagogia crítica de Paulo Freire (1988), concebe a educação como prática de liberdade e diálogo, transformando a sala de aula em locus de conscientização e protagonismo estudantil. Portanto, essa ação e reflexão crítica pois a “práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criativo” (Freire, 1988, p.122).

Este referencial defende o combate ao preconceito linguístico como um pilar da cidadania, transcendendo o ensino normativo para valorizar o direito inalienável à língua materna. No cenário das escolas públicas maranhenses, essa promoção da cidadania linguística é crucial para garantir que alunos do 6º ao 9º ano desenvolvam sua expressividade com segurança, transformando a pluralidade regional em um espaço de respeito e interação democrática.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, descritivo e crítico, adequada à compreensão aprofundada das práticas pedagógicas e percepções docentes sobre o preconceito linguístico e a cidadania linguística no ensino de Língua Portuguesa.

No que se refere a abordagem qualitativa, conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 70):

> considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Por ser qualitativa, esta pesquisa insere-se, no campo social, pois tem a intenção, conforme Minayo (2010) e Lüdke & André (1986), de captar nuances subjetivas e dinâmicas não verbalizadas pelos atores envolvidos, promovendo o confronto entre o referencial teórico e a realidade empírica.

A escolha da abordagem qualitativa justifica-se porque o objetivo do estudo não é quantificar ocorrências de formas linguísticas, mas compreender os sentidos atribuídos por professores às práticas de ensino de Língua Portuguesa, ao preconceito linguístico e à valorização da diversidade oral dos estudantes. A investigação qualitativa permite interpretar percepções, justificativas, estratégias e tensões presentes no discurso docente.

Além disso, tem como finalidade propor reflexões em torno da prática docente, pois essa abordagem “Envolve verdades e interesses universais, procurando gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 126).

Quanto aos objetivos da pesquisa, observou-se que esta pesquisa encaixa-se como exploratória e descritiva. Assim, é exploratória

> quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto (Prodanov e Freitas, 2013, p. 51-52).

É descritiva, também, pois

> quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática (Prodanov e Freitas, 2013, p. 52).

Dessa forma, os procedimentos técnicos metodológicos iniciaram-se com um levantamento bibliográfico, pois foi “concebida a partir de materiais já publicados” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 128), abrangendo revisão sistemática da literatura científica sobre sociolinguística educacional, discutindo a partir da teoria de autores como Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Faraco (2015). Além disso, uma análise reflexiva de documentos oficiais, como a BNCC (2018), para mapear orientações sobre variações linguísticas e práticas inclusivas.

O *locus* da investigação será em três escolas públicas municipais localizadas no município de Itinga - Ma, com foco em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, onde a diversidade linguística regional maranhense se manifesta de forma emblemática.

Em seguida, a pesquisa de campo empírico situa-se no contexto escolar de Itinga-MA, em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. O corpus analisado é composto por três entrevistas focalizadas realizadas com professores de Língua Portuguesa que atuam ou possuem experiência com turmas do 6º ao 9º ano. Para preservar a organização analítica, os participantes são identificados como P1, P2 e P3. A opção pela identificação codificada busca valorizar o conteúdo das respostas sem transformar a análise em exposição pessoal dos docentes.

De acordo com Gil (2011), as entrevistas podem ser estruturadas em: informais, focalizadas, por pautas e formalizadas.

O instrumento de coleta foi um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice A) organizado em quatro blocos: concepções sobre diversidade linguística; práticas pedagógicas atuais; conhecimento da BNCC e de diretrizes oficiais; propostas e perspectivas para valorização da fala regional. As questões abordaram a definição de variação linguística, a validade das formas de falar dos alunos, as formas de correção da oralidade, as atividades utilizadas em sala, as situações de preconceito linguístico, os desafios para a cidadania linguística e as necessidades de formação continuada.

A análise articula os dados empíricos ao referencial teórico da Sociolinguística Educacional. Essa articulação evita tratar as entrevistas apenas como ilustrações de conceitos previamente definidos. Ao contrário, considera-se que as falas docentes revelam tanto adesões a perspectivas sociolinguísticas, quanto limites concretos do trabalho escolar, como falta de materiais, tempo reduzido, pressão por resultados e necessidade de formação continuada. Desse modo, os dados são interpretados como parte de uma prática pedagógica situada.

Os dados coletados, transcrições de entrevistas, serão submetidos a uma análise de conteúdo qualitativa, conforme Flick (2004), por meio da qual emergirão categorias temáticas relativas às práticas inclusivas, desafios ao preconceito linguístico e potencial emancipatório do ensino. Essa análise ocorrerá de forma sistemática e iterativa, triangulando evidências empíricas com o referencial teórico para construir uma narrativa rigorosa e contextualizada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados esperados para este projeto de englobam a verificação da efetividade do ensino de Língua Portuguesa como ferramenta de combate ao preconceito linguístico e promoção da inclusão social no ambiente escolar. A partir da análise, prevê-se que a pesquisa evidencie a importância da conscientização dos professores sobre as variações linguísticas e seus impactos sociais, promovendo uma transformação no ambiente escolar que fortaleça a autoestima dos alunos e amplie sua participação crítica e inclusiva na comunidade escolar.

4.1 Concepções docentes sobre variação linguística no contexto de Itinga-MA

As três entrevistas analisadas revelaram que os professores compreendem a variação linguística como fenômeno social, cultural, regional e histórico. P1 define a variação como diferença na forma de uso da língua conforme origem regional, contexto social, idade, escolaridade e situação comunicativa. P2 afirma que a língua muda segundo fatores sociais, culturais, regionais e históricos, destacando reduções de palavras, gírias, ausência de concordância verbal ou nominal e termos locais. P3, por sua vez, relaciona a variação ao uso diverso da língua conforme região, cultura, idade e contexto comunicativo, mencionando regionalismos maranhenses e influências afro-indígenas.

Essa convergência mostra que os docentes não tratam a fala dos estudantes como um conjunto de desvios aleatórios. Há, nas respostas, uma compreensão inicial de que a língua se organiza de formas distintas em diferentes comunidades e situações. Tal percepção é relevante, pois constitui condição para qualquer prática pedagógica inclusiva. Se o professor interpreta a fala do aluno apenas como erro, tende a corrigi-la de modo punitivo. Se a entende como variedade socialmente situada, pode transformá-la em objeto de reflexão e aprendizagem.

Os exemplos citados pelos participantes, também, ajudam a delimitar a especificidade local da pesquisa. Aparecem formas como “tu vai”, “a gente vamos”,

“nós vai”, “oxente”, “arretado”, gírias e pronúncias reduzidas. Em vez de serem descritos como sinais de incapacidade, esses exemplos são associados à identidade cultural dos estudantes.

P2 destaca que Itinga é uma cidade pequena, situada em área de contato com o Pará, o que favorece a presença de traços linguísticos regionais. P3 acrescenta a influência afro-indígena, ampliando a análise para elementos históricos e culturais.

O dado é particularmente importante porque impede que o artigo trate a variação linguística de modo abstrato. A diversidade discutida aqui não é apenas um princípio geral da Sociolinguística; ela se manifesta em formas concretas de fala no cotidiano escolar.

Quando um estudante diz “tu vai” ou “a gente vamos”, ele mobiliza padrões de uso que circulam em sua comunidade. A intervenção pedagógica adequada não consiste em negar esse uso, mas mostrar que há outras formas possíveis para outros contextos comunicativos.

Essa leitura se aproxima da perspectiva de Bortoni-Ricardo (2004), no momento em que a autora indica que a escola precisa compreender a variação presente na fala dos alunos como ponto de partida para o ensino. Também dialoga com Bagno (2007), ao rejeitar a noção de que somente a variedade associada à norma-padrão teria legitimidade.

Nas entrevistas, os professores demonstram, em diferentes graus, compreender que a língua não é única nem fixa. Essa afirmação, aparentemente simples, tem forte implicação pedagógica, pois desloca a sala de aula de um modelo corretivo para um modelo reflexivo.

Todavia, a consciência sobre a legitimidade da variação não elimina a presença de tensões. Os próprios docentes reconhecem que a escola precisa ensinar a norma-padrão. O ponto decisivo, portanto, não é escolher entre fala local e norma-padrão, mas construir um trabalho em que ambas sejam analisadas de forma crítica.

Nesse aspecto, as entrevistas apontam uma concepção produtiva, a qual os professores tendem a considerar as variedades dos alunos como válidas, mas entendem que a escola deve ampliar o repertório linguístico para situações formais.

4.2 Correção da oralidade e ensino da norma-padrão

Um dos achados mais consistentes das entrevistas diz respeito à forma como os professores corrigem a oralidade dos alunos. Os três participantes rejeitam a correção pública e constrangedora.

P1 defende a correção indireta, sugerindo que o professor reformule a fala do aluno sem interromper sua participação. P2 relata que evita corrigir rapidamente e prefere apresentar outra possibilidade de expressão, como quando o aluno diz “nós vai estudar amanhã” e o professor responde “sim, nós vamos estudar amanhã”. P3 descreve uma abordagem semelhante, afirmando que reformula a fala de modo natural, sem exposição negativa.

Essa prática é relevante porque revela uma tentativa de compatibilizar ensino da norma-padrão e respeito à oralidade discente. A reformulação funciona como intervenção pedagógica menos agressiva, onde o estudante tem contato com uma forma prestigiada, mas não é ridicularizado nem interrompido. Em termos sociolinguísticos, a estratégia reconhece que a variedade do aluno tem funcionamento próprio, ao mesmo tempo em que oferece acesso a recursos valorizados em situações formais.

A análise desse dado permite afirmar que o problema da correção não está em orientar o aluno, mas na forma e no sentido da intervenção. Uma correção que expõe publicamente o estudante pode produzir silêncio, medo de falar e rejeição à aula de Língua Portuguesa. Uma correção que reformula, contextualiza e explicativa pode ampliar a consciência linguística. O mesmo conteúdo normativo pode, portanto, assumir efeitos pedagógicos distintos, dependendo da postura docente.

Os professores, também, demonstram compreender que a norma-padrão deve ser ensinada por sua função social. P1 destaca a importância de distinguir entre fala cotidiana e contextos formais; P2 afirma que ela é necessária em provas, entrevistas e textos escritos; P3 observa que cabe ao professor ensiná-la sem desvalorizar a fala do aluno. Essas respostas convergem para a noção de adequação comunicativa: não há uma forma linguisticamente superior em todos os contextos, mas formas mais ou menos adequadas a situações específicas.

Essa perspectiva corresponde ao que Faraco (2015) defende ao discutir a pedagogia da variação, momento em que o ensino da norma culta ou padrão precisa ser situado no conjunto das variedades do português brasileiro. Quando a norma-padrão é apresentada como único português legítimo, a escola reforça hierarquias. Quando é apresentada como variedade necessária em determinados gêneros e esferas sociais, ela se torna instrumento de participação. Então, o foco passa a ser o domínio consciente de registros, não a substituição identitária.

Nas entrevistas, essa compreensão aparece associada à preocupação com a autoestima. Os docentes percebem que muitos estudantes deixam de participar

porque temem errar ou serem ridicularizados. A correção indireta, nesse sentido, não é apenas uma técnica linguística, é uma prática de cuidado pedagógico. Ela protege o aluno da exposição negativa e, ao mesmo tempo, mantém o compromisso da escola com o ensino da variedade de prestígio. Tal equilíbrio é um dos principais indicadores de uma prática docente inclusiva.

4.3 Práticas pedagógicas inclusivas e valorização da fala regional

As atividades relatadas pelos professores evidenciam esforços para inserir a variação linguística no cotidiano das aulas. P1 menciona a comparação entre registros formais e informais, propondo atividades em que os alunos adaptem frases de um contexto a outro; P2 cita rodas de conversa, leitura de textos com linguagem regional, comparação entre formas de falar e atividades com tirinhas; P3 indica rodas de conversa, músicas, vídeos curtos, textos com temas diferentes e variados, debates, entrevistas com familiares e amigos, além de propostas como dicionário regional, *podcasts*, vídeos culturais, teatro e escrita criativa.

Essas práticas têm em comum a tentativa de aproximar o conteúdo escolar da experiência linguística dos estudantes. Em vez de partir exclusivamente de frases artificiais ou modelos distantes da realidade local, os professores mobilizam gêneros e situações mais reconhecíveis pelos alunos. Esse movimento é pedagogicamente importante porque possibilita que o estudante se veja no conteúdo trabalhado. Quando sua fala, sua comunidade e suas expressões aparecem na aula, a língua deixa de ser apenas objeto externo de correção e passa a ser campo de análise de sua própria experiência.

A proposta de comparação entre registros é especialmente produtiva. Ao transformar uma frase informal em uma versão adequada a um e-mail, apresentação ou entrevista, o professor não precisa afirmar que a primeira forma é errada. Ele pode perguntar: em que contexto essa forma circula? Quem são os interlocutores? Que efeitos de sentido produz? Que mudanças seriam necessárias em um gênero formal? Desse modo, a atividade ensina norma-padrão por reflexão contextualizada, e não por censura.

As propostas de P3 ampliam ainda mais a dimensão sociocomunitativa do trabalho. Um dicionário regional, por exemplo, pode permitir que os alunos investiguem palavras e expressões usadas por familiares, vizinhos e moradores antigos. Entrevistas com a comunidade podem valorizar narrativas locais e registrar

memórias linguísticas. *Podcasts* e vídeos culturais podem articular oralidade, tecnologia e identidade. O teatro, por sua vez, permite trabalhar registros de fala, personagens, contextos comunicativos e performatividade da linguagem.

Essas práticas dialogam com a BNCC quando articulam oralidade, leitura, produção textual e análise linguística. A variação deixa de aparecer como tópico isolado e passa a atravessar diferentes práticas de linguagem. Cardoso e Semechechem (2020) observam que um desafio da BNCC é fazer com que a variação linguística seja trabalhada de modo amplo, e não apenas em eixos restritos. As propostas docentes analisadas mostram caminhos possíveis para essa ampliação, ainda que dependam de tempo, recursos e formação.

No entanto, é necessário evitar uma abordagem meramente celebratória da fala regional. Valorizar a linguagem local não significa reduzi-la a exotismo ou folclore. O dicionário regional, as entrevistas e os vídeos devem ser acompanhados de reflexão crítica sobre prestígio, preconceito, adequação, identidade e poder. Caso contrário, a escola pode apenas exibir a diversidade sem problematizar as desigualdades que a atravessam. A prática inclusiva exige reconhecer a beleza e a legitimidade da fala local, mas também discutir porque certas formas são socialmente desvalorizadas.

As entrevistas sugerem que os professores têm consciência desse cuidado. Eles não propõem abandonar a norma-padrão, nem tratar qualquer uso como equivalente em todos os contextos. Ao contrário, insistem na necessidade de ensinar adequação. O potencial das práticas relatadas está justamente nessa combinação entre valorização da fala do aluno, e ampliação de repertórios formais. Essa combinação constitui o núcleo de uma educação linguística voltada à cidadania.

4.4 Preconceito linguístico nas interações escolares

As três entrevistas confirmam que o preconceito linguístico está presente nas relações escolares. P1 aborda a necessidade de problematizar frases como “quem fala assim é ignorante”, mostrando que tais afirmações são julgamentos sociais; P2 relata situações em que alunos zombaram da fala de colegas, inclusive quando a diferença estava relacionada a problemas de fala, e não apenas ao uso de variedades informais; P3 também afirma ter ouvido alunos rindo da fala dos colegas e descreve intervenções baseadas no diálogo e em atividades reflexivas sobre respeito à diversidade linguística.

Esses dados mostram que o preconceito linguístico não é uma questão externa à escola. Ele circula entre os alunos, aparece em comentários, risos, apelidos e

avaliações sobre quem “fala errado”. A escola, por sua vez, pode reforçar ou combater essas práticas. Se o professor ignora a zombaria, a turma aprende que determinados modos de falar podem ser ridicularizados. Se intervém de forma reflexiva, a escola transforma a situação em oportunidade de formação ética e linguística.

A intervenção docente relatada pelos participantes segue uma linha comum: explicar que não existe fala errada em sentido absoluto, mas formas diferentes de falar e situações em que determinados registros são mais adequados. Essa explicação, contudo, precisa ser acompanhada de exemplos concretos.

O aluno tende a compreender melhor a variação quando compara uma conversa familiar, uma mensagem de aplicativo, apresentação oral, entrevista de emprego e um texto acadêmico. A reflexão sobre preconceito linguístico torna-se mais consistente quando vinculada a usos reais da língua.

Corrêa e Almeida (2019) argumentam que é na escola que deve começar a reflexão sobre o preconceito linguístico e sobre o estigma sofrido por pessoas que não dominam a variedade culta de prestígio. Essa afirmação se confirma nos dados, pois os professores relatam que a sala de aula é tanto espaço de reprodução de estigmas quanto de intervenção. O professor não controla todos os discursos sociais que os alunos trazem para a escola, mas pode organizar práticas que tornem esses discursos discutíveis.

Essa dimensão ética é fundamental. Combater o preconceito linguístico não significa apenas ensinar conceitos de Sociolinguística. Significa construir uma cultura de respeito à diferença. Quando o aluno aprende que a forma de falar do colega é motivo de riso, ele também aprende que certas identidades são inferiores. Quando aprende que a diversidade linguística é parte da diversidade social, desenvolve uma escuta mais democrática. A aula de Língua Portuguesa, nesse sentido, torna-se espaço de formação cidadã.

As entrevistas também revelam que os professores reconhecem limites. P2 menciona falta de recursos, materiais didáticos restritos e pouca participação da família; P3 aponta preconceito persistente, escassez de materiais voltados à realidade local, pouco tempo para atividades reflexivas e pressão por resultados centrados na norma-padrão. Esses obstáculos indicam que o combate ao preconceito linguístico não pode ser atribuído apenas à boa vontade individual do professor. Trata-se de uma tarefa institucional que demanda currículo, formação, gestão pedagógica e produção de materiais contextualizados.

A pressão por resultados normativos merece atenção. Em muitas escolas, avaliações externas e expectativas familiares reforçam a ideia de que ensinar português é corrigir desvios gramaticais. Esse conflito evidencia a necessidade de formação continuada. Assim, é preciso que a comunidade escolar compreenda que a pedagogia da variação não relativiza o ensino, ela qualifica o trabalho com a língua ao articular norma-padrão, usos sociais e reflexão crítica.

4.5 Autoestima, participação e cidadania linguística

Um dos resultados mais expressivos da pesquisa é a relação estabelecida pelos professores entre valorização da fala regional, autoestima e participação dos estudantes. P1 relaciona o trabalho com variação à superação da sensação de que o aluno “fala mal” ou “não sabe português”; P2 afirma que, quando os alunos percebem que sua forma de falar não os diminui, passam a participar mais, sentem-se confiantes e deixam de ter vergonha de se expressar; P3 observa que alunos que antes não tinham hábito de participar se tornam mais seguros quando percebem a valorização das variedades linguísticas.

Esses relatos indicam que o preconceito linguístico produz efeitos subjetivos. O aluno que internaliza a ideia de que sua fala é errada pode evitar a exposição oral, reduzir sua participação e desenvolver relação negativa com a escrita. A baixa autoestima linguística não é um problema individual isolado, ela decorre de experiências sociais de deslegitimação. Por isso, uma prática pedagógica inclusiva precisa atuar também na reconstrução da confiança comunicativa.

Quando o professor valoriza a fala local, o aluno passa a perceber que já possui saber linguístico. Esse reconhecimento é condição para a aprendizagem de novos registros. Um estudante que se sente incapaz tende a resistir ao conteúdo escolar, assim como um estudante que reconhece sua competência linguística de origem pode compreender a norma-padrão como acréscimo, e não como correção de uma suposta deficiência. Essa diferença altera profundamente o sentido da aula.

A cidadania linguística aparece, então, como experiência concreta de participação. Não se trata apenas de ter direitos abstratos sobre a língua, mas de poder falar em sala sem medo de ridicularização, escrever sem acreditar que sua comunidade é inferior e aprender variedades formais sem romper com sua identidade. A escola que promove cidadania linguística amplia o acesso à norma-padrão, mas também protege o direito simbólico do aluno de pertencer a sua comunidade de fala.

Esse ponto converge com Barbosa e Cuba (2022), quando as autoras discutem a importância de compreender atitudes linguísticas dos estudantes no ensino de Língua Portuguesa. A forma como os alunos avaliam variedades linguísticas influencia a convivência, a aprendizagem e a relação com a própria língua. Se a escola não intervém, atitudes negativas podem naturalizar hierarquias. Se intervém de forma crítica, pode desenvolver consciência sobre a língua e sobre os preconceitos associados a ela.

Os dados desta pesquisa permitem afirmar que as práticas mais promissoras são aquelas que articulam reconhecimento e exigência. Reconhecimento, porque a fala regional precisa ser legitimada como expressão cultural e social; exigência, porque a escola deve garantir acesso a gêneros, registros e normas valorizados socialmente. A cidadania linguística não se constrói pela simples afirmação de que "tudo está certo", mas pela compreensão de que toda variedade tem valor e que diferentes contextos demandam diferentes escolhas linguísticas.

Dessa forma, a análise das entrevistas evidenciam que o combate ao preconceito linguístico é também um trabalho de fortalecimento da presença do aluno na sala de aula. Quando a fala do estudante é acolhida como ponto de partida, ele participa mais. Quando participa mais, oferece ao professor mais oportunidades de intervenção pedagógica.

Quando a intervenção ocorre sem humilhação, o aluno tende a ampliar seu repertório. O processo é, portanto, cumulativo, pois trata do respeito linguístico como fomentador da participação; participação favorece aprendizagem; aprendizagem amplia cidadania.

4.6 Formação continuada e produção de materiais contextualizados

As entrevistas também apontam a formação continuada como condição para o desenvolvimento de práticas mais consistentes. P1 defende formação teórica e prática em Sociolinguística, norma-padrão, relações entre língua e poder e metodologias de sala de aula; P2 sugere cursos e oficinas sobre variação linguística, preconceito linguístico e metodologias inclusivas; P3 afirma que a formação precisa ser prática e conectada ao cotidiano escolar, contemplando oficinas, produção de materiais didáticos e estudo da fala local.

A recorrência desse tema revela que os professores percebem a insuficiência de formações genéricas. Para trabalhar preconceito linguístico, não basta receber

orientações abstratas sobre respeito à diversidade. É necessário estudar conceitos sociolinguísticos, analisar situações reais de sala de aula, construir sequências didáticas, discutir critérios de avaliação da oralidade e produzir materiais que dialoguem com a comunidade local. A formação precisa permitir que o professor saiba o que fazer quando a turma ri de um colega, quando uma família exige correção rígida ou quando o material didático ignora a realidade regional.

Cardoso e Semechechem (2020) apontam que, embora a BNCC contemple objetivos relacionados à variação, ela não resolve integralmente as questões necessárias para uma pedagogia da variação linguística. Os dados deste estudo confirmam essa observação.

Os docentes conhecem quais são as orientações curriculares, mas enfrentam dificuldades práticas, como: tempo reduzido em sala de aula, escassez de recursos, materiais pouco contextualizados e pressão por resultados. A política curricular precisa, portanto, ser acompanhada de condições concretas de implementação.

A produção de materiais locais emerge como caminho relevante. Um material sobre variação linguística em Itinga-MA pode incorporar expressões regionais, relatos de moradores, registros de oralidade, gêneros locais, músicas, narrativas comunitárias e situações comunicativas vividas pelos estudantes. Esse material não substituiria o livro didático, mas o complementaria o que é trabalhado em sala de aula, permitindo que a aula de Língua Portuguesa dialogue com a realidade sociolinguística da turma.

A proposta de dicionário regional, mencionada por P3, é um exemplo significativo. Ela possibilita pesquisa de campo, entrevista, registro escrito, comparação de sentidos, análise de origem, reflexão sobre contexto de uso e produção textual. Além disso, pode envolver familiares e moradores, aproximando escola e comunidade. A atividade não se reduz a coletar palavras curiosas ou diferentes do modo normativo, mas pode tornar-se instrumento de análise sobre memória, identidade, prestígio e mudança linguística.

Outra proposta relevante é a produção de *podcasts* e vídeos. Esses gêneros aproximam oralidade, tecnologia e autoria estudantil. Os alunos podem entrevistar moradores, discutir expressões locais, comparar registros, narrar histórias e produzir episódios sobre preconceito linguístico. Ao publicar ou apresentar esses materiais, exercitam planejamento textual, oralidade monitorada, escuta, edição e adequação ao público. A norma-padrão pode ser trabalhada no roteiro, sem apagar marcas de oralidade presentes na fala entrevistada.

Essas possibilidades mostram que a formação continuada deve ser pensada como processo de criação pedagógica. Nesse sentido, o professor precisa dominar conceitos, mas também ser capaz de produzir dispositivos didáticos. A pedagogia da variação linguística não se realiza apenas pelo discurso de valorização, ela exige atividades, critérios, sequências, materiais, avaliação e continuidade.

Nesse sentido, o desenvolvimento de práticas inclusivas em Itinga-MA depende de uma ação articulada entre docentes, coordenação pedagógica, gestão escolar, universidade e políticas públicas de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em questão analisou práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa voltadas ao combate ao preconceito linguístico e à promoção da cidadania linguística em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, no contexto de Itinga-MA. A partir da revisão teórica e da análise de três entrevistas semiestruturadas, constatou-se que os docentes compreendem a variação linguística como fenômeno natural, socialmente situado e vinculado à identidade cultural dos estudantes.

Os resultados indicam que os professores reconhecem a validade das formas de falar dos alunos e defendem o ensino da norma-padrão como ampliação de repertório, não como negação da fala local. Essa compreensão é fundamental para uma educação linguística democrática, pois evita tanto o abandono da norma-padrão quanto sua imposição como instrumento de desvalorização social. A escola precisa ensinar registros formais, mas deve fazê-lo sem transformar a fala do aluno em motivo de vergonha.

As práticas relatadas revelam caminhos pedagógicos promissores, tais como: rodas de conversa, comparação de registros, leitura de textos com marcas regionais, uso de tirinhas, músicas, vídeos curtos, debates, entrevistas com familiares, teatro, escrita criativa, dicionário regional e produção de *podcasts*. Tais estratégias aproximam o conteúdo escolar da experiência linguística dos estudantes e favorecem uma aprendizagem mais significativa.

A análise também mostrou que o preconceito linguístico está presente nas interações escolares, especialmente em situações de riso e zombaria diante da fala dos colegas. Os professores relatam intervenções por meio do diálogo e de atividades reflexivas, o que indica que a sala de aula pode ser tanto espaço de reprodução de estigmas quanto espaço de desconstrução crítica. O combate ao preconceito

linguístico, portanto, não é conteúdo periférico, mas dimensão ética e cidadã do ensino de Língua Portuguesa.

Outro resultado relevante diz respeito à autoestima e à participação discente. Os docentes observam que, quando a fala regional é valorizada, os alunos se sentem mais seguros, participam mais e reduzem o medo de errar durante as tentativas. Esse dado confirma que a linguagem está profundamente ligada ao reconhecimento social. Valorizar a variedade linguística do aluno não significa dispensá-lo de aprender a norma-padrão, mas criar condições para que aprenda sem negar sua identidade.

Apesar desses avanços, as entrevistas evidenciam limites importantes, os quais podem ser citados: a falta de materiais didáticos voltados à realidade local, pouco tempo para atividades reflexivas, formação insuficiente e pressão por resultados centrados na norma-padrão. Esses desafios mostram que a efetivação de uma pedagogia da variação linguística não depende apenas da disposição individual do professor, requer, também, políticas de formação continuada, produção de materiais contextualizados e revisão de práticas avaliativas.

Conclui-se que o ensino de Língua Portuguesa pode contribuir efetivamente para o combate ao preconceito linguístico quando articula três dimensões: reconhecimento da legitimidade das variedades locais, ensino contextualizado da norma-padrão e reflexão crítica sobre as relações entre língua, poder e desigualdade.

No contexto de Itinga-MA, essa articulação deve considerar a fala regional, as influências culturais da comunidade e as condições concretas da escola pública. O fortalecimento da cidadania linguística passa, portanto, por uma pedagogia que ensine a norma de prestígio sem silenciar a voz do aluno.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Juliana Bertucci; CUBA, Daiana Lombardi de. Variação linguística, ensino de língua portuguesa e atitudes linguísticas. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 83-111, 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.35520/diadorim.2022.v24n1a48118.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Parábola, 2014.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 4.ed. São Paulo: Loiola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Ensinar e aprender línguas no Brasil**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Linguagem e desigualdade social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CORRÊA, Selena Catiusce Goulart; ALMEIDA, Daiane Vithoft de. O preconceito linguístico na sala de aula. **Caderno Intersaberes**, v. 8, n. 16, p. 76-88, 2019.

CARDOSO, Milena Santos; SEMECHECHEM, Jakeline. A variação linguística na Base Nacional Comum Curricular: por uma pedagogia da variação linguística nos componentes de língua portuguesa do ensino fundamental e médio**. Leitura**, Maceió, n. 66, p. 179-200, set./dez. 2020.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 19-30.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.