ISSN: 2358-8829

# A CRIAÇÃO DE UM AMBIENTE ACOLHEDOR: O COMBATE AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO EM SALA DE AULA

Maria Cecília Baltar Maroja[1]
Rosangela Nieto de Albuquerque[2]

## INTRODUÇÃO

Em um cenário social marcado pela diversidade cultural e pelas múltiplas formas de expressão, a escola, entre outras funções, assume papel crucial na promoção do respeito e da valorização das diferenças. No ambiente escolar, o uso de uma abordagem que respeite os aspectos socioculturais e as etapas de desenvolvimento dos estudantes se torna um instrumento indispensável para gerar uma sala de aula acolhedora, caracterizada como um espaço onde os estudantes se sentem à vontade para expressar suas ideias, fazer perguntas e interagir com seus colegas e professores.

Diante dessa perspectiva, a prática de combate ao preconceito linguístico se mostra uma aliada no fortalecimento da autonomia e da segurança dos estudantes para participar de dinâmicas essenciais no processo de aprendizagem. Afinal, ao validar as variadas formas de expressão trazidas pelos estudantes, a escola desconstrói estigmas e previne a exclusão decorrente da imposição rígida da norma padrão.

Com o objetivo geral de aprofundar o debate sobre a importância do combate ao preconceito linguístico em sala de aula, este resumo expandido também propõe em seus objetivos específicos contextualizar a diversidade sociocultural nas salas de aula, apresentar as múltiplas concepções de linguagem (tradicional, interacionista e discursiva), compreender o "erro construtivo" nos processos de alfabetização e

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Frassinetti do Recife - UniFAFIRE - PE, ceciliamaroja@gmail.com;

[2] Profa. Dra. Rosangela Nieto de Albuquerque é PhD em Educação, Doutora em Psicologia Social e Mestre em Ciências da Linguagem. Especialista em Neuropsicopedagogia e graduada em Pedagogia e Letras. Docente do Centro Universitário Frassinette do Recife - UniFAFIRE - PE e orientadora deste trabalho.

ISSN: 2358-8829

letramento, e demonstrar como sua aplicação prática orienta atividades pedagógicas inclusivas.

## METODOLOGIA

Para alcançar os propósitos citados, adotou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada na análise crítica de autores de base epistemológica nos campos da linguagem, do desenvolvimento humano e da educação.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A promoção de uma aprendizagem significativa em ambientes multiculturais exige superar o mero reconhecimento da diversidade. Para tanto, sob a perspectiva da interculturalidade crítica de Candau (2020), é necessário promover uma educação que enfrente os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos.

A associação entre escola e cultura não é novidade, já tendo sido discutida e trabalhada por diversos autores. De acordo com Pérez Gómez (1998, p. 17 apud Moreira; Candau, 2003):

> O responsável definitivo da natureza, sentido e consistência do que os alunos e alunas aprendem na sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola entre as propostas da *cultura crítica*, que se situa nas disciplinas científicas, artística e filosóficas; as determinações da *cultura acadêmica*, que se refletem no currículo; as influências da *cultura social*, constituídas pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões cotidianas da *cultura institucional*, presente nos papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica, e as características da *cultura experiencial*, adquirida por cada aluno através da experiência dos intercâmbios espontâneos com seu entorno.

Dessa forma, percebe-se a necessidade de romper com os processos que invisibilizam as diferenças e, a partir disso, adotar práticas que valorizem o intercâmbio cultural e o reconhecimento mútuo. Essas práticas se manifestam também no uso da linguagem, ferramenta de comunicação essencial para o desenvolvimento e troca de conhecimentos.

Neste contexto, a linguagem opera como principal veículo desse intercâmbio cultural. Quando uma instituição de ensino elege a norma padrão da língua portuguesa como única maneira aceitável de se comunicação, desconsidera fatores extralinguísticos

ISSN: 2358-8829

também importantes no processo comunicacional, perpetuando o preconceito linguístico e desconsiderando a diversidade e variabilidade da língua que existem decorrentes não apenas da extensão territorial brasileira, mas também da injustiça social presente no país (Bagno, 2007).

A ligação entre cultura, escola e linguagem demonstra que o tratamento dado ao uso da linguagem em sala de aula possui implicações no que diz respeito à inclusão e sucesso dos estudantes. Assim, a maneira como os educadores concebem a linguagem - seja como um código estático, um processo interacional ou uma prática discursiva - impacta diretamente a forma como a variação linguística é tratada em sala de aula.

Compreender as bases teóricas que sustentam as diferentes abordagens da linguagem se tornam, portanto, um passo crucial para a construção de um ambiente apropriado para o aprendizado. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo aprofundar a discussão sobre a importância do combate ao preconceito linguístico no fazer pedagógico, explicitando suas implicações em sala de aula e auxiliando os educadores na adoção de práticas que valorizem o processo de aprendizado de seus estudantes. Para alcançar esse objetivo, a metodologia empregada foi a revisão bibliográfica, promovendo uma análise crítica das contribuições de autores e estudos que abordam a temática.

No espaço educativo multicultural, a linguagem se configura como um veículo de expressão das diversas culturas presentes, demandando uma observação atenta para suas variadas formas e usos. As diferentes maneiras de entender a linguagem - desde a sua estrutura formal até seu papel na interação social e na produção de sentidos - oferecem arcabouços teóricos para compreender o fenômeno do preconceito linguístico.

A concepção tradicional da linguagem, influenciada por Ferdinand de Saussure, está associada ao ensino da gramática normativa. Em sua obra (2006), o autor foca na estrutura da *langue* (língua) em oposição ao uso individual da *parole* (fala), estabelecendo a base do estruturalismo linguístico - responsável por influenciar na concepção da linguagem como um código a ser decifrado e dominado. Para o autor, a língua é concebida como um sistema abstrato com regras fixas que constituem a língua em si, conforme justifica:

> Se a língua tem um caráter de fixidez, não é somente porque está ligada ao peso da coletividade, mas também porque está situada no tempo. Ambos os fatos são inseparáveis. A todo instante, a solidariedade com o passado põe em

> xeque a liberdade de escolher. Dizemos homem e cachorro porque antes de nós se disse homem e cachorro. Isso não impede que exista no fenômeno total um vínculo entre esses dois fatores antinômicos: a convenção arbitrária, em virtude da qual a escolha se faz livre, e o tempo, graças ao qual a escolha se acha fixada. Justamente porque o signo é arbitrário, não conhece outra lei senão a da tradição, e é por basear-se na tradição que pode ser arbitrário (Saussure, 2006, p. 88).

Sendo assim, conforme aponta Oliveira (2010, p.118) sobre a obra de Saussure, "a língua, que é o princípio de ordenação, se configura pelos atos de fala do falante, o qual promove a atualização do sistema linguístico". Dessa forma, a fala representa o uso individual e concreto do sistema estabelecido pela língua, ou seja, a maneira como cada falante utiliza a língua.

A concepção tradicional, com sua ênfase na norma padrão, influenciou o ensino da gramática normativa. No entanto, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental reconheça a importância do ensino da norma culta (EF69LP55), ela também explicita a necessidade de os alunos conhecerem e valorizarem as diversas variedades do português falado, confrontando o preconceito linguístico, o que dialoga com a visão da necessidade de ir além de uma visão puramente tradicional da linguagem. É importante destacar, também, que, como aponta Bagno (2007) em sua crítica ao preconceito linguístico, a ênfase excessiva em uma norma idealizada desconsidera a vasta diversidade linguística do Brasil, marcada por variações linguísticas e sociais.

Em contraste ao tradicionalismo, a concepção interacionista, influenciada por Bakhtin e Vygotsky, destaca a linguagem como um meio de interação social e de construção conjunta de significados. Ao reconhecer que o sentido é estabelecido através de um processo de troca entre interlocutores e se adapta aos diferentes contextos socioculturais, essa perspectiva oferece um caminho para valorizar as diversas formas de expressão presentes em sala de aula.

Em sua obra, Bakhtin (1997, p. 290) destaca a importância do outro na construção do sentido. Segundo o autor, o enunciado é uma unidade real da comunicação discursiva, sendo ela uma produção de sentido completa e situada em um contexto específico de interação social. Desta forma, o sentido não está apenas no enunciado em si, mas na interação entre o enunciado e seu destinatário.

> … o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude

ISSN: 2358-8829

> responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela compreensão responsiva ativa e que se materializa no ato real da resposta fônica subseqüente

A contribuição de Vygotsky para a construção da concepção interacionista da linguagem vem a partir de sua teoria sociocultural. Segundo o autor, para compreender o desenvolvimento cognitivo da criança é necessário analisar os processos sociais dos quais se originam o pensamento do indivíduo, sendo a linguagem uma ferramenta primordial dessa mediação. Para Vygotsky, o crescimento cognitivo era um processo de cooperação, onde as crianças aprendem através da interação social. Conforme aponta Papalia (2006, p. 82), para o autor “elas adquirem habilidades cognitivas como parte de sua indução a um modo de vida". As atividades compartilhadas ajudam as crianças a internalizar os modos de pensamento e comportamento de suas sociedade e torná-los seus”.

Por outro lado, a concepção discursiva compreende a linguagem como um conjunto de práticas sociais e históricas que produzem sentidos e subjetividades, tendo Michel Foucault como um de seus autores centrais. De acordo com Fischer (2001, p.199) sobre a obra de Foucault, “A conceituação de discurso como prática social (...) sublinha a ideia de que o discurso sempre se produziria em razão de relações de poder”. Nessa perspectiva, a linguagem não é vista apenas como um sistema ou um processo interacional, mas como um espaço de poder onde discursos hegemônicos, frequentemente através do uso da norma padrão, podem estigmatizar certas variedades linguísticas, associando-as a menor escolaridade ou status social e, assim, naturalizando o preconceito.

Na prática pedagógica, os aspectos dessas concepções podem ser aplicados em diferentes situações. Por exemplo, ao trabalhar com um cordel, o professor pode recorrer à concepção tradicional para o ensino de ortografia, estrutura e gramática. No entanto, é fundamental que essa abordagem esteja alinhada com a BNCC, explorando

ISSN: 2358-8829

também a variação presente no cordel (EF69LP56) e promovendo a reflexão sobre as diferentes formas de expressão.

Já ao abordar o tema da seca e da fome, a perspectiva interacionista pode contribuir para que os alunos expressem suas opiniões e experiências, enquanto a concepção discursiva pode incentivar os estudantes a construírem seus próprios significados e identidades, desenvolvendo competências como, conforme apontam as Competências Gerais da Educação Básica, o uso de diferentes linguagens para se expressar e compartilhar "informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo" (Brasil, 2018, p. 9).

Ao explorar a diversidade cultural brasileira, por exemplo, o docente pode apresentar expressões típicas de diferentes regiões do país aos estudantes, demonstrando, assim, como a língua é viva, se transforma e reflete diferentes aspectos de quem a fala. Isso não apenas enriquece o vocabulário, como ajuda o aluno a se reconhecer e se valorizar. Dessa forma, ao trabalhar a variação linguística, o professor mostra que não existe uma única forma "certa" de falar, mas formas que são mais ou menos adequadas, a depender do contexto de cada situação.

Compreender as diferentes concepções de linguagem oferece um panorama fundamental para repensar as abordagens pedagógicas em relação à diversidade linguística. No entanto, apresentar aos estudantes as diferentes visões da língua não garante sua plena participação em uma sociedade multicultural e letrada.

Dentro do contexto escolar, é importante promover situações reais de uso de leitura e escrita. Desta maneira, é possível não apenas proporcionar um aprendizado mais significativo, mas também promover entre os estudantes o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o papel da linguagem e seu uso em nosso cotidiano. Nesse contexto de uso real da língua, certas noções sobre a linguagem ganham novas nuances.

Ao adotar a ideia de que o uso da língua varia de acordo com a concepção que se tem de linguagem, é possível perceber uma alteração nos parâmetros de análise adotados no que diz respeito aos conceitos de "certo" ,"errado" e também em relação a maneira mais adequada de se fazer uso da língua, de acordo com o objetivo do indivíduo. Afinal, se o objetivo é "comunicar" algo e os interlocutores se entendem, mesmo diante de erros gramaticais, é possível inferir que a língua foi usada de maneira adequada, uma vez que cumpriu o seu objetivo comunicacional. Conforme aponta

ISSN: 2358-8829

Bagno (2007, p. 52-53)

> É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada "artificial" e reprovando como "erradas" as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma. Seria mais justo e democrático dizer ao aluno que ele pode dizer BUnito ou BOnito, mas que só pode escrever BONITO, porque é necessária uma ortografia única para toda a língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito, mas é preciso lembrar que ela funciona como a partitura de uma música: cada instrumentista vai interpretá-la de um modo todo seu, particular!

Ainda de acordo com o autor, todo falante nativo de uma língua é capaz de discernir intuitivamente um enunciado que obedece às regras gramaticais de um que não o faz. Tal ideia é também corroborada por Perini (1997, apud Bagno, 2007):

> qualquer falante de português possui um conhecimento implícito altamente elaborado da língua, muito embora não seja capaz de explicitar esse conhecimento. E [...] esse conhecimento não é fruto de instrução recebida na escola, mas foi adquirido de maneira tão natural e espontânea quanto a nossa habilidade de andar. Mesmo pessoas que nunca estudaram gramática chegam a um conhecimento implícito perfeitamente adequado da língua. São como pessoas que não conhecem a anatomia e a fisiologia das pernas, mas que andam, dançam, nadam e pedalam sem problemas.

Diante deste apontamentos, a valorização do "erro" no processo de letramento (ou alfabetismo) do estudante surge não como uma "permissão" para o uso inadequado da língua, mas como um reconhecimento das etapas naturais de construção do conhecimento linguístico, no qual "se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver", conforme aponta Soares (1995, p.7). Ao adotarmos a teoria Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky para compreendermos o processo de desenvolvimento do saber, a presença do "erro" enquanto parte natural do processo se torna ainda mais explícito.

A Psicogênese da Escrita é uma abordagem psicológica que investiga a organização do pensamento infantil diante do aprendizado da escrita. Tal abordagem foi baseada na epistemologia genética de Jean Piaget e possui como pressupostos a ideia de que o aprendizado da escrita alfabética não envolve somente a associação entre letras e sons; e que o sistema de escrita alfabético é um objeto de conhecimento construído socialmente (De Pádua, 2009).

ISSN: 2358-8829

O processo de aprendizado infantil da língua escrita passa por diferentes hipóteses até que haja a apropriação da aprendizagem (Ferreiro; Teberosky, apud Freire, 2003). Tais hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependem das interações delas com seus pares e com os materiais escritos que circulam socialmente" (Freire, p.2). É a partir destes conhecimentos que a criança passa por diferentes níveis estruturais da linguagem escrita, se expressando, então, a partir da maneira como ela concebe a língua.

Durante a etapa da escrita pré-silábica, por exemplo, a criança ainda não compreende a natureza alfabética, no qual a grafia expressa sons. Desta maneira, é comum se deparar com a representação não icônica da língua, onde a escrita é representada por desenhos. Outras hipóteses levantadas durante esta etapa dizem respeito a representação do pensamento através de rabiscos (através da chamada "representação não icônica"; do uso de letras aleatórias e também do realismo nominal, onde os nomes das coisas possuem relação aos seus tamanhos).

Já na escrita silábica, a criança compreende que a escrita é uma maneira de representar a fala, sendo capaz de representar as sílabas que compõem determinada palavra através de letras com valor sonoro ou não. Um exemplo apresentado por Freire (p. 3, 2003) é o da palavra tomate. Através da escrita silábica sem valor sonoro, o aluno pode escrever simplesmente "RTO", sendo cada uma das letras responsável por representar uma sílaba. Já quando ocorre a escrita silábica com valor sonoro, a mesma palavra pode ser escrita "tmt/oae/tat/ome".

Enquanto isso, na escrita silábica-alfabética nota-se a alternância entre a escrita silábica e a alfabética, pois se omitem algumas letras. Aqui, a palavra tomate pode ser representada como "tmat", por exemplo.

Na etapa da escrita alfabética, a criança atinge a compreensão de que as letras são responsáveis por formar as palavras e é capaz de realizar a correspondência entre o som e a fala. Ainda assim, é possível que haja erros ortográficos durante a escrita de algumas palavras.

Desta maneira, os chamados "erros" presentes em cada uma dessas etapas é, na realidade, um reflexo da construção de hipóteses por parte dessas crianças, evidenciando seus raciocínios e individualidades. Assim, eles podem ser considerados como "erros construtivos", a partir dos quais acontece o aprendizado.

ISSN: 2358-8829

Ao desmistificar o "erro" como uma falha, a Psicogênese da Língua Escrita dialoga com a ideia central de letramento para Soares (1995), na qual a leitura e a escrita são vistas como práticas sociais com funções diversas. Dessa maneira, o foco pedagógico se desloca de correções normativas para a compreensão de como os alunos constroem seu entendimento da escrita e podem utilizá-la de maneira eficaz em diferentes contextos sociais.

A ideia de letramento pressupõe duas grandes dimensões: a individual e a cultural. A primeira diz respeito ao letramento enquanto atributo pessoal, no que diz respeito à apropriação dos conhecimentos sobre leitura e escrita por parte do indivíduo. Já a segunda dimensão se refere ao conjunto de atividades que demandam o uso da língua escrita em sociedade.

Quando analisamos a dimensão individual, é importante pontuar que a apropriação dos conhecimentos sobre a língua envolve o desenvolvimento de uma série de habilidades no campo da leitura, que vão desde a decodificação de palavras a interpretação de textos complexos, aplicando o raciocínio necessário para diversos tipos de material escritos, incluindo poemas, listas de compras, cartas, entre outros. O mesmo ocorre quando analisamos as habilidades necessárias para a escrita, onde o indivíduo precisa realizar a correspondência sonora dos grafemas, respeitar o uso da pontuação, organizar ideias e expressá-las de maneira apropriada.

Já quando analisamos a dimensão social, é importante destacar que tal dimensão é marcada por duas visões conflitantes: uma progressiva, que a define pelas habilidades necessárias para o funcionamento individual adequado em um dado contexto social, originando o conceito de letramento funcional; e uma radical, que a enxerga como um conjunto de práticas socialmente construídas, capazes de reforçar ou questionar estruturas de poder. A visão radical possui como um de seus defensores, conforme aponta Soares, o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire:

> Paulo Freire foi um dos primeiros a apontar essa força "revolucionária" que pode ter o alfabetismo, afirmando que ser alfabetizado deveria significar ser capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de se tornar consciente da realidade e transformá-la. Considerando que o alfabetismo pode ser um instrumento tanto para a libertação quanto para a domesticação do homem, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, Freire evidencia a natureza política da aprendizagem da leitura e da escrita; sua concepção do alfabetismo como instrumento de promoção da mudança social é uma concepção essencialmente política (Soares, 1995, p.12).

ISSN: 2358-8829

O letramento, portanto, configura-se como um desenvolvimento que engloba tanto a apropriação individual das habilidades de leitura e escrita quanto a capacidade de mobilizar esses conhecimentos de forma significativa e contextualizada na vida social. Diferentemente de uma visão restrita à mera alfabetização, o letramento implica um engajamento ativo com a língua escrita, permitindo aos indivíduos compreenderem e produzirem textos em suas variadas formas e funções, utilizando a escrita não apenas como ferramenta de decodificação, mas como um instrumento de participação cultural, social e individual.

Ao valorizar as diferentes etapas de desenvolvimento da escrita e ao reconhecer o letramento em suas dimensões individual e social, incluindo as diversas práticas e usos da língua escrita, rompe-se com a ideia de uma única forma "correta" de se expressar. Ao invés de uma hierarquia rígida entre o "certo" e o "errado", promove-se um olhar mais flexível e contextualizado em relação ao uso da língua, reconhecendo as diversas formas de expressão em diferentes situações comunicativas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica evidencia que a perpetuação do preconceito linguístico decorre da hegemonia de uma concepção tradicional de linguagem. Ao reduzir a língua a um código abstrato e inflexível (Saussure, 2006), a escola promove o apagamento das bagagens socioculturais dos alunos. Em contrapartida, os resultados apontam que a superação dessa lógica exige o acolhimento das abordagens interacionista (Bakhtin, 1997; Vygotsky, apud Papalia, 2006) e discursiva (Foucault, apud Fischer, 2001), reconhecendo a variação linguística como manifestação legítima de identidade.

Essa mudança de perspectiva encontra respaldo direto na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Embora a BNCC reafirme a importância do domínio da norma padrão, ela prescreve expressamente o respeito e a valorização das diversas variedades do português falado (habilidade EF69LP55). O trabalho com gêneros como o cordel ou a literatura regional (habilidade EF69LP56) exemplifica como o ensino gramatical pode coexistir com o reconhecimento da riqueza dialetal brasileira (Bagno, 2007), desconstruindo o mito da língua homogênea.

Outro resultado relevante diz respeito à redefinição do estatuto do "erro" na alfabetização e no letramento. À luz da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro;

ISSN: 2358-8829

Teberosky, 1999), os desvios ortográficos representam "erros construtivos" e hipóteses legítimas sobre o sistema alfabético. Sabendo que o falante nativo possui um conhecimento implícito e elaborado da língua (Perini, 1997, apud Bagno, 2007), a intervenção docente deve migrar da correção estigmatizante para a mediação investigativa.

Por fim, a articulação com o conceito de letramento em Magda Soares (1995) e Paulo Freire demonstra que o aprendizado da escrita possui um caráter emancipatório. Ao desmistificar a dicotomia rígida entre o "certo" e o "errado" e valorizar os usos reais da linguagem, a prática pedagógica fortalece a autonomia do estudante. O combate ao preconceito linguístico consolida-se, assim, como condição indispensável para a construção de uma sala de aula acolhedora e inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo cumpriu seu objetivo ao aprofundar o debate sobre o combate ao preconceito linguístico no ambiente escolar, evidenciando que a superação da discriminação linguística exige uma mudança paradigmática na postura do educador. A análise das múltiplas concepções de linguagem demonstrou que a escola deve transcender a visão puramente prescritiva e tradicional, passando a acolher a linguagem em suas dimensões interacionista e discursiva.

Compreender o "erro construtivo" à luz da Psicogênese da Língua Escrita e alinhar a prática às perspectivas de letramento de Magda Soares e às diretrizes da BNCC permite ressignificar o aprendizado da escrita, cabendo ao educador a atuação como mediador sensível. Desse modo, o ensino da norma culta deixa de ser um instrumento de coerção e estigmatização para se tornar uma ferramenta de ampliação dos repertórios comunicativos dos estudantes, garantindo o acesso a novos espaços sociais sem o apagamento de suas identidades socioculturais.

Conclui-se que o combate ao preconceito linguístico é pilar fundamental para a edificação de uma sala de aula acolhedora, democrática e inclusiva. Promover um espaço onde o aluno se sinta seguro para formular hipóteses e expressar sua cultura experiencial fortalece sua autonomia e confiança, reafirmando o papel da educação como instrumento de transformação social e emancipação humana.

Contata-se, ainda, a necessidade de um desdobramento do trabalho em uma pesquisa de campo, a fim de examinar, na prática, situações cotidianas onde o

preconceito linguístico ocorre em sala de aula. Dessa forma, o estudo seria capaz de, também, analisar as estratégias de enfrentamento ao problema adotadas pelo(a) docente e a eficácia dessas medidas.

**Palavras-chave**: Preconceito linguístico, Concepções de linguagem, Prática pedagógica.

**REFERÊNCIAS**

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz**. 49ª. ed. São Paulo: edições Loyola, 2007.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANDAU, V. M. F. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, *[S. l.]*, n. 8, p. 28–44, 2020.

DE PÁDUA, G. L. D. A Epistemologia Genética de Jean Piaget. *Revista FACEVV*, Vila Velha, n. 2, p. 22–35, jan.–jun. 2009.

FISCHER, R. M. B. **Foucault e a análise do discurso em educação**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FREIRE, Angela. **Contribuições teóricas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC, 2003. 8 p. Material institucional de apoio pedagógico

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. *Henri Wallon*. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura/s: construindo caminhos, *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, mai/jun/jul/ago 2023.

OLIVEIRA, Karine Rios de; LEITE, Thiago André Rodrigues. Língua e Fala no Curso de Linguística Geral: Uma Leitura Enunciativa. *Cadernos da FUCAMP*, Monte Carmelo, v. 10, n. 12, p. 114-121, 2010.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

SOARES, Magda Becker. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 1995, n.00, pp.05-16.