

JNT FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL
ISSN: 2526-4281 - ANO 2026 - MÊS DE SETEMBRO
DOSSIÊ TEMÁTICO: "SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO:
ABORDAGENS CRÍTICAS, INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS"
Ed. 77. Vol. 1 - Págs. 122-136
DOI: 10.5281/zenodo.22306496



QUALIS
A2



CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ENSINO¹

CONSIDERATIONS ON PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: EDUCATIONAL SOCIOLINGUISTICS IN PEDAGOGICAL PRACTICE

Gustavo Barbosa GUIMARÃES²

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

E-mail: gustavo.guimaraes@ufnt.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0009-0009-9221-2302>

Aniele Carvalho de ARAÚJO³

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

E-mail: aniele.araujo@ufnt.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0195-3423>

122

RESUMO

O presente artigo discute o ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar brasileiro, historicamente marcado pela centralidade da gramática normativa e da norma-padrão, problematizando os efeitos dessa abordagem na desvalorização da diversidade linguística e na reprodução do preconceito linguístico. A problemática levantada parte-se de que modo a valorização exclusiva da norma-padrão interfere nos processos de ensino e aprendizagem e contribui para o chamado fracasso escolar, especialmente entre os estudantes das camadas desprivilegiadas. Como bases teóricas, foram elencados os estudos da Sociolinguística, Sociolinguística Educacional e nos estudos sobre a linguagem, escola e letramento. Com base nas discussões apresentadas, foram evidenciadas que as dificuldades relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa não decorrem de déficits linguísticos individuais, mas do conflito entre as variedades linguísticas legitimadas pela instituição escolar e as mobilizadas em contextos situados dos alunos.

¹ COMO CITAR: (ABNT): GUIMARÃES, G. B.; ARAÚJO, A. C. Considerações sobre o Ensino de Língua Portuguesa: A Sociolinguística Educacional na Prática Pedagógica de Ensino. **JNT Facit Business and Technology Journal**. Qualis A2. ISSN: 2526-4281, Mês de Setembro de 2026 - Ed. 77. VOL. 01. Págs. 122-136. Disponível: <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. Acesso em: __/__/__.

² Graduado em Letras, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas; Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Bolsista do Programa de Demanda Social da CAPES. Email: gustavo.guimaraes@ufnt.edu.br

³ Graduada em Letras, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Bolsista do Programa de Demanda Social da CAPES. E-mail: aniele.araujo@ufnt.edu.br

Palavras-chave: Ensino. Língua Portuguesa. Sociolinguística Educacional. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This article discusses the teaching of the Portuguese language within the Brazilian school context—historically characterized by the centrality of prescriptive grammar and the standard norm—and critically examines how this approach devalues linguistic diversity and fosters linguistic prejudice. The central issue addressed is how the exclusive emphasis on the standard norm affects teaching and learning processes and contributes to so-called "school failure," particularly among students from underprivileged backgrounds. The theoretical framework draws upon sociolinguistics, educational sociolinguistics, and research concerning language, schooling, and literacy. The discussion reveals that difficulties associated with teaching Portuguese do not stem from individual linguistic deficits, but rather from the conflict between the linguistic varieties legitimized by the school and those employed by students in their own situated contexts.

Keywords: Teaching. Portuguese Language. Educational Sociolinguistics. Pedagogical Practice.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de Língua Portuguesa sempre foi centrado, exclusivamente, no ensino da gramática normativa, da norma padrão da língua. Esta prática, de fato, ainda é uma realidade que precisa ser repensada e que, na maioria das vezes, acaba reproduzindo discursos de que este componente curricular irá ensinar os alunos a “falar correto” e “escrever bem” unicamente.

Por um lado, concordamos que este componente curricular nos ajuda a compreender o que a norma padrão da língua estabelece para que possamos utilizar a linguagem nos contextos que nos exigirá a adequação da linguagem no ato da fala e da escrita. O que problematizamos com o “falar correto” e “escrever bem” é que o discurso propagado e que a forma tal como é estabelecido na gramática tradicional é o único e deve ser seguido à risca no processo comunicativo, por mais informal que seja o contexto. A propagação desse discurso pela instituição escolar e pela sociedade, mais precisamente, a classe elitista da sociedade, contribui para a manifestação e disseminação do preconceito linguístico, além da desvalorização da diversidade linguística da nossa língua.

Com isso, é necessário que nós, professores de Língua Portuguesa, reflitamos sobre nossas práticas pedagógicas para que possamos superar práticas de ensino tradicionais focadas, exclusivamente, na gramática normativa. Além disso, é necessário defendermos um ensino que valorize e reconheça as variedades linguísticas de nossos alunos e combatamos o preconceito linguístico dentro e fora dos muros da escola.

Entretanto, a formação de docentes da área de Letras ainda encontra desafios no avanço das discussões e reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa concomitantemente às variações linguísticas (Pinto; Ribeiro, 2018), pois, apesar dos avanços teóricos na área da sociolinguística educacional, essas discussões nem sempre se materializam nas práticas pedagógicas em sala de aula, perpetuando modelos tradicionais de ensino, a exemplo, a educação bancária (1968) discutida pelo grande filósofo e educador brasileiro, Paulo Freire.

Compreendemos que os estudos de Bortoni-Ricardo (2004) contribuem significativamente para a compreensão da língua como um fenômeno social e heterogêneo. A autora destaca que a escola, ao privilegiar, exclusivamente, a norma padrão acaba desconsiderando as variedades linguísticas que os alunos trazem de seus contextos socioculturais, o que pode gerar exclusão e reforçar o preconceito linguístico.

Para Bortoni-Ricardo (2004), o ensino de Língua Portuguesa deve articular o trabalho com a norma padrão a práticas de letramento que reconheçam e valorizem a diversidade linguística, possibilitando ao aluno compreender quando e como adequar sua linguagem às diferentes situações comunicativas, sem deslegitimar sua forma de falar. Assim, o papel do professor deixa de ser o de mediador do conhecimento linguístico, promovendo uma educação linguística mais crítica, inclusiva e reflexiva.

Dessa forma, objetiva-se com este trabalho, a partir de uma revisão bibliográfica, discutir sobre o ensino de Língua Portuguesa no decorrer da história e como a sociolinguística educacional pode ajudar a superar práticas que já não dão conta das demandas comunicativas do e para os dias de hoje.

As discussões teóricas deste trabalho estão alicerçadas em Magda Soares (2023), Faraco (2008), Bagno (2007), Street (2014), Bortoni-Ricardo (2004), Almeida e Bortoni-Ricardo (2026) e alguns artigos discutidos nas aulas desta disciplina. Compreende-se que a bibliografia base para esta discussão é muito preciosa e torna-se indispensável a sua leitura na íntegra. Buscaremos, portanto, discutir os tópicos relevantes para a temática que se propõe debater neste trabalho.

Este trabalho é fruto das discussões da disciplina “Tópicos em Sociolinguística”, ministrada pelo professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

O Fracasso Escolar é Culpa da Linguagem

Magda Soares em seu livro *Linguagem e escola: uma perspectiva social* inicia sua discussão afirmando que “a escola brasileira é, fundamentalmente, uma escola para o povo. Entretanto, essa escola para o povo é, ainda, extremamente insatisfatória” (Soares, 2023, pág. 10). Diante dessa afirmação, nos questionamos, enquanto docentes da educação básica brasileira em formação: onde estamos falhando com o processo educacional de milhares de crianças e jovens?

É fato, e bem sabemos disso, que são muitos os pontos desafiadores que a educação do nosso país apresenta. Entretanto, Soares (2023, pág. 10, grifos da autora) menciona que “do ponto de vista qualitativo, ainda é negado a crianças e jovens o direito de aprender, finalidade primordial da escola, imprescindível à conquista da cidadania plena”. Com isso, a autora discorre que a escola tem se mostrado falha com a educação das camadas populares de nosso país e isso tem provocado o fracasso escolar e a legitimação das desigualdades sociais.

Ademais, concordando com Soares (2023) no que se refere ao conceito de fracasso escolar, ressaltamos e defendemos que a escola não pode ser analisada de forma isolada, uma vez que ela constitui um dos instrumentos de poder do Estado e está inserida em uma estrutura social, econômica e política ampla. Nessa perspectiva, o fracasso escolar não deve ser atribuído, exclusivamente, às instituições escolares, aos professores ou aos estudantes, mas entendido como um fenômeno produzido historicamente por relações de poder desiguais.

Sob a lógica capitalista, a escola desempenha, concomitantemente, funções de formação e de reprodução social. Dessa forma, o fracasso escolar das classes populares é um resultado coerente de uma estrutura que necessita da manutenção das desigualdades para sua própria sustentação. A exclusão, a evasão, a reprovação e as dificuldades de aprendizagem deixam de ser meros percalços ou eventualidades, e passam a ser entendidas como expressões de um sistema que, ao não garantir condições equitativas de acesso e permanência, contribui para a reprodução das diferenças de classe e para a manutenção das relações de poder existentes na sociedade.

Como dito no parágrafo anterior, muitos são os pontos desafiadores que as escolas enfrentam no seu cotidiano, mas o nosso foco não é listá-los e discuti-los, mas focar em um ponto que é crucial e que está consolidado na prática escolar e no discurso, tanto da escola como da sociedade como um todo: a linguagem.

Soares (2023) nos diz que parte significativa do “fracasso escolar” está associado aos problemas de linguagem, visto que, há um embate entre as camadas privilegiadas e populares da sociedade, uma vez que, as camadas privilegiadas fazem uso de padrões linguísticos ditos como de prestígios, o “falar correto”, que são difundidos pela escola, que usa, e quer ver usados; já os padrões linguísticos das camadas populares, que muitos vivem nas periferias das cidades, é censurado e colocada numa posição estigmatizada por esses ditos “privilegiados”. Em geral, os padrões linguísticos dessas pessoas são tidos como “errados”, o que provoca o fracasso na aquisição do saber dos alunos das camadas populares.

Nas aulas de língua portuguesa é perceptível o desânimo, descrença, falta de autonomia por parte dos alunos na hora de falar e escrever. Muitos dizem “não sei falar nem o português direito” ao se referirem às aulas de língua inglesa. Estes fatos, talvez, refletem às colocações sobre o uso da linguagem socialmente, visto que, as camadas sociais privilegiadas fazem uso de padrões linguísticos tidos como “corretos” e desejam que esta modalidade da língua seja usada por todos.

A compreensão do ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar exige uma análise que considera a linguagem como fenômeno social, historicamente constituído e atravessado por relações de poder. Nessa perspectiva, Soares (2023) destaca que a escola brasileira, ao longo de sua história, estruturou-se a partir de uma concepção de língua fortemente associada aos padrões linguísticos das classes socialmente privilegiadas, o que impacta diretamente as práticas pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem da língua materna.

Ao analisar as relações entre linguagem e escola, Magda Soares evidencia que o fracasso escolar, especialmente entre os alunos das camadas populares, está profundamente relacionado ao conflito entre a variedade linguística valorizada pela instituição escolar e as variedades efetivamente utilizadas pelos estudantes em seus contextos socioculturais. Para a autora, a escola atua, historicamente, como um espaço que legitima determinados usos da língua em detrimento de outro, convertendo diferenças linguísticas em critérios de avaliação escolar e, conseqüentemente, em mecanismos de exclusão (Soares, 2023).

Essa lógica escolar se fundamenta na adoção da norma-padrão como única referência legítima para o ensino de Língua Portuguesa, o que faz com que os usos

linguísticos das camadas populares sejam frequentemente interpretados como inadequados ou insuficientes. Nesse sentido, Soares afirma que “o conflito entre a linguagem da escola e a linguagem das camadas populares é uma das principais causas do fracasso escolar” (Soares, 2011, p. 5). Esse conflito demonstra que as dificuldades enfrentadas pelos alunos não decorrem de limitações linguísticas individuais, mas da forma como a escola organiza o ensino da língua e estabelece critérios de legitimidade linguística.

Sob essa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa passa a ser concebido como uma prática que demanda o reconhecimento da heterogeneidade linguística presente na sala de aula. Para a autora, uma prática pedagógica comprometida com a democratização do ensino precisa articular o trabalho com a norma-padrão à valorização das variedades linguísticas dos alunos, compreendendo a língua como instrumento de interação social e não apenas como um conjunto de regras normativas.

Essa discussão encontra respaldo nos estudos de Bagno (2007) que problematiza a concepção de língua homogênea amplamente difundida no senso comum e no espaço escolar. Para o autor, a ideia de uma língua única, estável e uniforme constitui uma construção social sustentada pela tradição normativa, pela escrita e pelas instituições escolares. Em contrapartida, a Sociolinguística compreende a língua como um sistema heterogêneo, dinâmico e em permanente transformação. Segundo Bagno,

Ao contrário da norma-padrão, tradicionalmente concebida como um produto homogêneo, a língua é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável e instável. A variação e a mudança linguísticas são o estado natural das línguas, uma vez que elas se realizam em sociedades igualmente heterogêneas, diversificadas e sujeitas a transformações históricas. Pensar a língua como algo fixo e acabado é uma ilusão social produzida pelas instituições que regulam os usos linguísticos. (Bagno, 2007, pp. 3-4)

Ao afirmar que “nada na língua é por acaso”, Bagno introduz o conceito de heterogeneidade ordenada, segundo o qual a variação linguística não ocorre de maneira aleatória, mas é regulada por fatores linguísticos e extralinguísticos. Dessa forma, os usos linguísticos que se afastam da norma-padrão seguem regras próprias e apresentam coerência estrutural, o que inviabiliza sua caracterização como desvios ou erros. Dessa forma, essa visão contribui para a superação da dicotomia entre “certo” e “errado” que, historicamente, orienta o ensino da língua na escola.

No âmbito educacional, Bagno (2007) defende uma pedagogia da variação linguística, fundamentada no reconhecimento da diversidade dos usos da língua e na ampliação da competência comunicativa dos alunos. Para o autor, o ensino da norma-

padrão adquire sentido quando compreendido como um recurso socialmente valorizado, cuja aprendizagem possibilita maior participação dos estudantes nas práticas sociais letradas, sem implicar a negação de suas identidades linguísticas. Conforme destaca,

Não são as variedades linguísticas que constituem desvios de uma língua ideal e homogênea. A construção de uma norma-padrão é um processo histórico e social, resultado de escolhas políticas e culturais. O ensino da língua deve, portanto, reconhecer a legitimidade das diferentes variedades e trabalhar a norma-padrão como um acréscimo ao repertório linguístico dos falantes, e não como substituição de suas formas de falar (Bago, 2007, p. 4).

Essa perspectiva nos permite compreender que o ensino de Língua Portuguesa, orientado pelos pressupostos da Sociolinguística Educacional, demanda uma revisão das práticas pedagógicas tradicionais. Como afirmam Bago (2007) e Soares (2023), a escola, ao privilegiar, exclusivamente, a norma-padrão, reforça processos de exclusão linguística e social. Em contrapartida, defendem um ensino que reconheça a língua como prática social, marcada pela diversidade, e que promova a ampliação das competências linguísticas dos alunos de forma crítica e contextualizada.

“A Gramática é um Enorme Bicho-Papão na Nossa Vida”

O título deste tópico inicia o terceiro capítulo do livro Norma culta brasileira: desatando alguns nós de Faraco (2008) que discute acerca da “Questão gramatical e o ensino do português”. De fato, esta afirmação ainda é uma realidade em nossa sociedade e, principalmente nas escolas, uma vez que, como dito na introdução deste trabalho, os alunos muitas vezes reproduzem o discurso de que “não sabem falar o português” por acharem que a forma como falamos no dia a dia devem respeitar as normas da gramática tradicional ensinada nas escolas como uma verdade absoluta do ato e da maneira de nos comunicarmos.

Neste capítulo, o autor inicia afirmando que

Desde os primeiros anos de escola, somos aterrorizados por uma lista de termos e conceitos que mal compreendemos e por um conjunto de regras de correção que nos são apresentadas como intocáveis fenômenos de língua, os quais, pelo seu anacronismo e artificialismo, não fazem muito sentido para a maioria dos falantes contemporâneos do português no Brasil (Faraco, 2008, pág. 129).

Com efeito, a afirmação acima do autor ainda é um fato que faz parte da realidade de nossas escolas, o que favorece a reprodução de estigmas que desqualifica as variantes da língua. Muitos desses termos e conceitos são apresentados e

ensinados sem contextualizar sua importância na comunicação e sua aplicação no cotidiano, ou seja, “não fazem muito sentido para a maioria dos falantes contemporâneos do português no Brasil”. Além disso, no decorrer do processo de aprendizagem, vamos ouvindo as seguintes “ameaças tonitruantes”:

[...] se não aprendermos essa parafernália toda, nunca passaremos no vestibular e nos concursos para empregos públicos (muito embora ninguém nos explique como os poucos que sabem nem sempre passam em tais exames; e os muitos que não sabem passam [...]) (Faraco, 2008, pág. 129).

Esta parafernália, como chama o autor, reforça as consequências do fracasso escolar discutido no tópico anterior e muitas vezes é visto como uma ameaça e sentença do futuro do aluno. Além do mais, esta concepção advém de processos históricos que remontam desde o período greco-romano e que perduram até hoje. A escola, como principal instituição promotora da aquisição do conhecimento científico, constitui-se também como a principal responsável por esse “pesadelo linguístico” dos alunos, uma vez que deseja ver sendo usado um padrão linguístico das camadas sociais de prestígios, considerando “incorreto” aquelas variações que vão em desacordo com a normatividade da língua, reforçando o preconceito linguístico para com as camadas populares.

Trazendo um pouco da história, neste mesmo capítulo, Faraco (2008) nos situa as origens dessa concepção de “falar e escrever corretamente”. Segundo o autor, esta prática teve origem com os gregos, assim como muitas outras contribuições que herdamos desta sociedade/povo, quando estes discutiam nos espaços públicos da Grécia Antiga sobre os diversos assuntos da sociedade da época, prática que se exigia dos debatedores

[...] o domínio das habilidades de fala no espaço público para sustentar bem seus argumentos e tentar vencer as disputas políticas ou jurídicas. Dessa necessidade prática, nasceu a retórica, que se dedicava a estudar a língua com o objetivo de sugerir as formas de melhor explorar seus recursos expressivos com vistas a conquistar a adesão do auditório (Faraco, 2008, pág. 131).

A partir disso, surge então as concepções atuais que temos sobre a gramática no ensino de língua portuguesa, nas escolas brasileiras da educação básica. O falar e o escrever “corretamente”, assim como os manuais de gramática nos moldes que temos hoje advém dessas contribuições de gregos e romanos que consideravam a língua escrita nos textos literários dos autores épicos consagrados a regra a ser seguida para falar e escrever corretamente (Faraco, 2008).

Diante dessa compreensão histórica, percebemos que tal realidade ainda é muito comum nas salas de aula e também nos livros didáticos de língua portuguesa,

visto que, defende-se uma concepção de que o ensino de língua deve focar nessas regras gramaticais ensinadas sem uma ressignificação quanto a sua utilidade para que possamos nos expressarmos (textualmente ou oralmente). Ademais, Faraco (2008) nos afirma que “[...] nos últimos 50 anos e em especial a partir da década de 1980, professores de português e pesquisadores da língua têm feito a crítica do ensino tradicional de português” (Faraco, 2008, pág. 155).

É fato que há tentativas, pesquisas e estudos que buscam modificar a forma de ensinar a língua portuguesa, mas percebe-se também algumas resistências quanto a isso. Em concordância com Marcos Bagno (2007), Faraco (2008, pág. 156) nos diz que “a questão da língua é, fundamentalmente, uma questão política e como tal deve ser tratada”. O autor segue afirmando que:

[...] mais do que apenas a indispensável realização e a divulgação de estudos empíricos sistemáticos da realidade linguística brasileira, temos de agitar criticamente a esfera de nossas representações socioculturais. E para isso é crucial criarmos espaços públicos que favoreçam o debate franco e aberto dessa complexa questão, tarefa comum à universidade e à imprensa (Faraco, 2008, pág. 156).

Em concordância com a afirmação do autor, acreditamos que o debate sobre esta temática deve ser algo a ser realizado em nossa atual sociedade, assim como os gregos faziam nos espaços públicos da sociedade da época. Como este autor continua afirmando, e concordando com ele, “o desafio maior está, portanto, na reconstrução de nosso imaginário sobre a língua, promovendo, nessa área, um reencontro do país consigo mesmo” (Faraco, 2008, pág. 156). Assim, ele segue dizendo que

[...] o estudo de conteúdos gramaticais faz sentido quando feito de forma contextualizada e funcional (i.e., subordinado às atividades que visam o domínio das práticas de fala e escrita). Além disso, seu estudo deve ser feito de modo a destacar a flexibilidade estrutural da língua e a consequente riqueza expressiva à disposição dos falantes: nenhuma língua é um conjunto rígido de expressões. Sua organização estrutural se caracteriza - sendo, como é, produto e processo histórico - como um vasto universo de variedades expressivas, de formas alternativas, o que implica antes escolha que submissão (Faraco, 2008, pág. 159).

Portanto, defendemos um ensino de língua portuguesa variacionista, que reflita sobre a riqueza linguística da nossa língua sem que seja difundido uma única forma tida como correta para a comunicação. Para isso, acreditamos que a Sociolinguística Educacional seja uma possibilidade para ajudar nós professores no ensino de língua portuguesa em nossas salas de aula, levando os alunos a compreenderem essa diversidade linguística e superarem os desafios enfrentados por conta da variedade de sua língua.

A Sociolinguística Educacional na Prática Pedagógica

No prefácio do livro *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula* de Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), o ilustre autor Marcos Bagno, responsável por esta primeira parte do livro, apresenta o campo teórico-prático da sociolinguística educacional, iniciada por Bortoni-Ricardo que, conforme ele, “foi investigar, não só a língua, mas também as redes sociais e a cultura específica dos migrantes de origem rural, forçados a se instalar nas periferias das grandes cidades e a enfrentar a sociedade letrada munidos de suas práticas essencialmente orais” (Bagno, 2004, pág. 7). Diante disso, o autor lança os seguintes questionamentos que são muito pertinentes e necessários e que dialogam com a nossa discussão:

Como possibilitar a esses brasileiros o acesso à cultura letrada e, com isso, a chance de lutar pela cidadania com os mesmos instrumentos disponíveis para os falantes já pertencentes às camadas sociais privilegiadas? Como fazer para que a escola - fonte primordial do letramento na nossa sociedade - deixe de ser uma agência reprodutora das agudas desigualdades sociais e dos perversos preconceitos que elas suscitam? Como levar os professores, sobretudo do ensino fundamental e, mais ainda, das séries iniciais, a deixar de acreditar em algo que não existe (o “erro de português”) para, no lugar dessa superstição infundada, passar a observar os fenômenos de variação e mudança linguística de modo mais consciente e cientificamente embasado?

O livro de Bortoni-Ricardo (2004) busca responder a esses questionamentos e ajudar, nós professores, a lidar com a heterogeneidade da língua em sala de aula e não de “erros”, pois como afirma Bagno ainda no prefácio deste livro

[...] a noção de “erro” nada tem de linguística - é um (pseudo)conceito estritamente sociocultural, decorrente dos critérios de avaliação (isto é, dos preconceitos) que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais. Do ponto de vista estritamente linguístico, o erro não existe, o que existe são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua. [...] Só se poderia falar em “erro” se cada cidadão errasse, individualmente e de modo particular, no momento de produzir aquele fonema. Como chamar de erro um fenômeno que se verifica de norte a sul do país? Como milhões de falantes conseguiriam “combinar” para “errar” todos da mesma maneira nos mesmos contextos fonológicos e morfossintáticos? (Bagno, 2004, págs. 8-9).

Acreditamos que a partir da sociolinguística educacional, iniciada por Bortoni-Ricardo (2004), muitos desses aspectos podem ser desmistificados e ressignificados. Mas, afinal, o que de fato é a sociolinguística educacional? Como já dito anteriormente, esta área foi iniciada por Stella Maris Bortoni-Ricardo sendo definida por ela (2014, pág. 158) como “o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas”.

No livro, Bortoni-Ricardo discute, em 8 capítulos, sobre uma reflexão sistemática sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir dos pressupostos da Sociolinguística Educacional, defendendo a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade linguística presentes no contexto escolar brasileiro. A autora parte do entendimento de que a língua é um fenômeno social heterogêneo e que a escola historicamente tem operado com uma concepção homogênea de língua, orientada pela norma-padrão e por critérios normativos de correção.

Bortoni-Ricardo (2004) analisa as características sociolinguísticas da sociedade brasileira, marcada por intensos processos de migração rural-urbana, desigualdade social e acesso desigual às práticas de letramento. Nesse cenário, a autora discute que muitos alunos ingressam na escola dominando plenamente uma variedade linguística funcional, adquirida em contextos de oralidade, mas encontram dificuldades quando confrontados com a variedade linguística valorizada institucionalmente. Sobre esse conflito, Bortoni-Ricardo afirma:

A escola tem sido, historicamente, um espaço em que confrontam variedades linguísticas distintas: a variedade trazida pelos alunos de seus contextos socioculturais e a variedade legitimada pela instituição escolar. Quando esse confronto não é compreendido como diferença, mas interpretado como deficiência, cria-se um ambiente de insegurança linguística que compromete o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 36).

A autora enfatiza que as chamadas “dificuldades linguísticas” dos alunos decorrem, em grande medida, da distância entre a cultura predominantemente oral de muitos estudantes e as práticas de letramento que estruturam a escola. Nesse sentido (Bortoni-Ricardo, 2004) defende que a escola precisa considerar e reconhecer a legitimidade das variedades linguísticas dos alunos e construir meios de promover a ampliação de seus repertórios linguísticos, em vez de adotar práticas centradas na correção e na repressão dos usos não-padrão.

A discussão é arraigada no capítulo “Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula” (2008), no qual a autora analisa a prática pedagógica a partir da observação dos usos reais da língua no contexto escolar. Neste trabalho, a Sociolinguística Educacional é compreendida como um campo que se ocupa, sobretudo, na compreensão de como as variações linguísticas se manifestam nos diferentes eventos de interação que estruturam a sala de aula.

Bortoni-Ricardo (2008) ao discutir a relação entre escola, língua e letramento, destaca que a influência da instituição escolar sobre a língua não se dá pela substituição do dialeto vernacular dos alunos, mas pela ampliação de seus recursos comunicativos em contextos que exigem maior grau de monitoramento linguístico.

Conforme a autora,

Se considerarmos a ação pedagógica da escola como parte da política de planejamento linguístico, podemos concluir que a influência da escola na língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes, mas sim em seus estilos formais, monitorados. (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 120).

Essa concepção permite compreender o letramento como prática social situada, relacionada a eventos específicos de uso da língua, nos quais determinadas variedades e estilos são socialmente valorizados. A partir de uma pesquisa etnográfica realizada em contexto escolar bidialetal, Bortoni-Ricardo (2008) demonstra que professores e alunos alternam estilos linguísticos de maneira sistemática, de acordo com o tipo de evento discursivo em curso. Eventos mais próximos da oralidade favorecem maior ocorrência de traços não-padrão, enquanto eventos mediados pela escrita tendem a apresentar maior grau de padronização linguística.

Tal alternância estilística observada na prática pedagógica encontra diálogo na concepção de variação linguística defendida por Bagno (2007) ao afirmar que a variação constitui o estado natural das línguas, uma vez que estas se realizam em sociedades heterogêneas e historicamente situadas. Para Bagno, a crença em uma língua homogênea e estável sustenta discursos normativos que desconsideram a legitimidade dos diferentes usos linguísticos. Segundo o autor:

A variação e a mudança linguísticas são o estado natural das línguas, e não exceções ou desvios. Uma língua homogênea, imutável e uniforme é uma abstração que não encontra respaldo na realidade empírica dos usos linguísticos (Bagno, 2007, p. 4).

Nessa perspectiva, os usos linguísticos dos alunos que se afastam da norma-padrão não podem ser considerados como erros, mas como realizações sistemáticas de variedades legítimas da língua. Em seu afamado livro intitulado “Preconceito linguístico: o que é, como se faz” (2004), Bagno denuncia o caráter sociocultural da noção de erro linguístico.

Para Bagno,

Do ponto de vista estritamente linguístico, o erro não existe. O que existe são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua. O chamado erro é um conceito construído socialmente e utilizado como instrumento de discriminação (Bagno, 2004, p. 8).

Alinhado a isso, Bortoni-Ricardo (2008) propõe que a prática pedagógica se organize em torno do desenvolvimento da competência comunicativa, sendo ela entendida como a capacidade de mobilizar diferentes estilos linguísticos conforme as exigências dos contextos de interação. Nesse sentido, o ensino da norma-padrão

passa a ser concebido como ampliação do repertório linguístico dos estudantes, e não como substituição de suas variedades linguísticas de origem.

A autora observa ainda que as intervenções docentes diante do uso de variantes não-padrão tendem a ocorrer prioritariamente em eventos de letramento, enquanto nos eventos de oralidade essas variantes são frequentemente toleradas ou passam despercebidas. Tal constatação evidencia que os próprios professores operam, ainda que de forma intuitiva, com uma distinção funcional entre os usos da língua para falar e para escrever. Quando essa distinção é trabalhada de forma consciente, segundo Bortoni-Ricardo (2008), pode contribuir para práticas pedagógicas mais reflexivas e inclusivas.

Nesse contexto, Bortoni-Ricardo (2008) defende uma pedagogia culturalmente sensível, isto é, orientada para e pelo reconhecimento das diferenças linguísticas e pela valorização dos saberes dos alunos. A intervenção pedagógica, segundo a autora, deve priorizar a conscientização linguística, evitando práticas de correção que gerem constrangimento ou insegurança

O trato inadequado das diferenças linguísticas pode provocar insegurança, desinteresse ou rejeição por parte do aluno. A escolha entre a não intervenção sistemática e a intervenção desrespeitosa deve sempre privilegiar o respeito às características culturais e linguísticas dos educandos (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 138).

Bortoni-Ricardo (2008) e Bagno (2004; 2007) permitem compreender a Sociolinguística Educacional como um referencial teórico-metodológico que fundamenta práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo permitem compreender que o ensino de Língua Portuguesa, historicamente orientado por uma concepção normativa e homogênea de língua, tem contribuído para a naturalização de práticas pedagógicas excludentes e para a reprodução do preconceito linguístico no espaço escolar. Ao privilegiar a norma-padrão como único modelo legítimo de uso da língua, a escola acaba por desconsiderar as experiências linguísticas dos estudantes e por transformar diferenças em critérios de avaliação e exclusão.

Nossas discussões evidenciam que as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de escolarização não decorrem de limitações linguísticas individuais, mas estão profundamente relacionadas às desigualdades sociais, culturais e linguísticas que atravessam a instituição escolar.

Nesse sentido, o chamado “fracasso escolar” precisa ser compreendido como um fenômeno socialmente produzido, no qual a linguagem ocupa um lugar central, especialmente quando determinadas variedades são desvalorizadas em favor de padrões socialmente prestigiados. Nesse cenário, a Sociolinguística Educacional apresenta-se como uma luz teórica-metodológica fundamental, capaz de ressignificar práticas de ensino de Língua Portuguesa.

A partir da bibliografia levantada, compreendemos que a língua, como prática social heterogênea e o letramento como atividade situada, possibilitam deslocar o foco do ensino com o viés de correção ortográfica para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, promovendo a ampliação de seus repertórios linguísticos e o reconhecimento da legitimidade de suas formas de comunicação (Bortoni-Ricardo, 2004; 2008).

Nossas discussões também demonstram que o papel do professor de Língua Portuguesa precisa ser ressignificado, passando de agente corretor para mediador da construção de conhecimento linguístico capaz de promover práticas pedagógicas culturalmente mais sensíveis das classes desprivilegiadas. Dessa forma, acreditamos que esse trabalho reforça a necessidade de que as discussões em volta da Sociolinguística Educacional avancem da esfera teórica para a prática pedagógica cotidiana, especialmente no âmbito da formação inicial e continuada de professores, e nesse contexto, aos professores de Língua Portuguesa.

Como encaminhamento para, também, discussões futuras, precisamos repensar o ensino de Língua Portuguesa à luz da Sociolinguística Educacional, pois ela implica em uma ação ética, política e efetivamente pedagógica com e para uma construção de uma educação linguística mais democrática, capaz de reconhecer a diversidade linguística para além de obstáculos comunicativos, alcançando caminhos constitutivos e enriquecedores para os processos educativos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Joyce Elaine de; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Variação Linguística na Escola**. 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2026.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Variação linguística e atividade de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: Uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. **NORMA CULTA BRASILEIRA**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PINTO, Vera Maria Ramos; RIBEIRO, Thiago Leonardo. **A Sociolinguística Educacional na formação do professor**: crenças e atitudes linguísticas de acadêmicos de Letras. Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana, v. 19, n. 3, p. 97-116, 2018.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023.