

Sociolinguística e Linguística Aplicada

na Formação Docente

DESAFIOS E PERSPECTIVAS
PARA O ENSINO DE LÍNGUA



MAISA CONCEIÇÃO SILVA
MARCOS PAULO DE ALMEIDA
ANANDA LOIOLA SIMÕES ELIAS
RAMON DIAS DE ARAÚJO
(ORGANIZADORES)

MAISA CONCEIÇÃO SILVA
MARCOS PAULO DE ALMEIDA
ANANDA LOIOLA SIMÕES ELIAS
RAMON DIAS DE ARAÚJO
(ORGANIZADORES)

SOCIOLINGUÍSTICA E LINGUÍSTICA APLICADA NA FORMAÇÃO DOCENTE

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Editor-gerente: Fábio César Junges

Capa: IA

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S677 Sociolinguística e linguística aplicada na formação docente [recurso eletrônico] : desafios e perspectivas para o ensino de língua / organizadores: Maisa Conceição Silva ... [et al.]. - Santo Ângelo : Ilustração, 2026.
201 p.

ISBN 978-65-6135-282-6

DOI 10.46550/978-65-6135-282-6

1. Educação de surdos. 2. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). 3. Estudo e ensino. I. Silva, Maisa Conceição (org.).

CDU: 376

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Crossref



E-mail: ilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Edegar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSC, Florianópolis, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATITUS, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
Maisa Conceição Silva	
Marcos Paulo de Almeida	
Ananda Loiola Simões Elias	
Ramon Dias de Araújo	
Capítulo 1 - FUNDAMENTOS DA SOCIOLINGUÍSTICA, CONCEITOS- CHAVE: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, NORMA, USO E PRECONCEITO LINGUÍSTICO.....	13
Pamella Elaine Prestes da Cunha	
Cleyton Costa dos Santos	
Patricia Kelly Pinheiro Souza	
Giovana Cristina de Campos Bezerra	
Ananda Loiola Simões Elias	
Capítulo 2 - LINGUÍSTICA APLICADA: CAMPOS, ABORDAGENS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INTERFACES COM ENSINO DE LÍNGUAS E FORMAÇÃO DOCENTE.....	31
Fabíola Morais Barbosa	
Angelisa Goebel	
Mauricio Damasceno Souza	
Leucani Aparecida Duelle Rossi	
Maisa Conceição silva	
Sueli Pereira	
Capítulo 3 - VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA NO CONTEXTO ESCOLAR: COMO TRABALHAR A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA.....	51
Deonísio Schmitt	
Henrique Soares Peres Cabral	
Bruno Pierin Ernsen	
Sílvio Santiago-Vieira	
Ana Carolina Raimundo Silva	

Capítulo 4 - PRECONCEITO LINGUÍSTICO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS ESTRATÉGIAS PARA COMBATER ESTIGMAS LINGUÍSTICOS	67
<ul style="list-style-type: none"> Giovana Cristina de Campos Bezerra Isabele Sant'Ana de Brito Priscilla Fonseca Cavalcante Leonardo Adonis de Almeida Greice Kelly Nascimento Santos Costa 	
Capítulo 5 - NORMA-PADRÃO VS. VARIEDADES LINGUÍSTICAS: TENSÕES NO ENSINO REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA GRAMÁTICA E USO REAL DA LÍNGUA.....	85
<ul style="list-style-type: none"> Giovana Cristina de Campos Bezerra Gésica Suellen Sobrinho Costa Cintia Caldeira da Silva Priscilla Fonseca Cavalcante 	
Capítulo 6 - FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA E REFLEXIVA EM LINGUAGEM O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR SOCIOCULTURAL.....	101
<ul style="list-style-type: none"> Adriano de Oliveira Gianotto Gesica Suellen Sobrinho Costa Luciane Cruz Silveira Maisa Conceição Silva Angelisa Goebel 	
Capítulo 7 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL E PRÁTICAS INOVADORAS.....	115
<ul style="list-style-type: none"> Marcos Paulo de Almeida Luciane Cruz Silveira Marcela Leal Junqueira Pinheiro Patricia Kelly Pinheiro Souza Giovana Cristina de Campos Bezerra 	

Capítulo 8 - PERSPECTIVAS FUTURAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA TENDÊNCIAS, DESAFIOS E CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA INCLUSIVA.....	129
Márcia Simone Da Silva	
Juliane Cristina Brizola de Oliveira Santos Duarte	
Sueli Pereira	
Marcela Leal Junqueira Pinheiro	
Luana Moreira	
Capítulo 9 - MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS LINGUÍSTICAS NO ENSINO DE LÍNGUAS: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE CONTEMPORÂNEA	145
Diego Leonardo Pereira Vaz	
Leandro Ribeiro de Melo Silva	
Angelisa Goebel	
Capítulo 10 - IDENTIDADE, CULTURA E LINGUAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	161
Larissa Silva Rebouças	
Carlos Roberto Martins	
Lisanir Cardoso Chaves	
Capítulo 11 - ENSINO DE LÍNGUA, TECNOLOGIA E INCLUSÃO: POSSIBILIDADES DA LINGUÍSTICA APLICADA EM AMBIENTES DIGITAIS DE APRENDIZAGEM.....	181
Geraldo Venceslau de Lima Júnior	
Carlos Roberto Martins	
Ananda Loiola Simões Elias	
Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo	
Pedro Henrique de Macêdo Silva	

APRESENTAÇÃO

Este livro nasce do compromisso coletivo com uma educação linguística mais crítica, democrática, inclusiva e socialmente comprometida. Ao reunir estudos voltados à Sociolinguística, à Linguística Aplicada, à formação docente e ao ensino de línguas, a obra propõe uma reflexão necessária sobre os desafios contemporâneos da escola, especialmente diante da diversidade linguística, cultural, social e tecnológica que caracteriza os sujeitos e os espaços educacionais.

A importância desta coletânea está na relação que estabelece entre língua, sociedade e educação. A língua não é apresentada como um sistema fechado, homogêneo ou distante da vida social, mas como prática viva, dinâmica e historicamente construída. Nesse sentido, os capítulos evidenciam que falar, escrever, sinalizar, interpretar, ensinar e aprender são ações atravessadas por identidades, culturas, experiências, relações de poder e diferentes modos de participação social.

A obra também contribui para superar visões tradicionais que reduzem o ensino de língua à memorização de regras gramaticais ou à valorização exclusiva da norma-padrão. Ao contrário, defende-se uma compreensão mais ampla da linguagem, na qual as variedades linguísticas, os usos reais da língua e os repertórios dos estudantes sejam reconhecidos como elementos legítimos do processo educativo. Essa perspectiva não nega a importância do ensino da norma-padrão, mas propõe que ele ocorra sem apagar, inferiorizar ou discriminar as formas de expressão presentes nas diferentes comunidades.

Outro ponto central do livro é o enfrentamento do preconceito linguístico. Ao discutir os estigmas que recaem sobre determinadas formas de falar, a obra chama atenção para o papel da escola na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Ensinar língua, nesse contexto, significa também combater desigualdades, valorizar identidades, ampliar a competência comunicativa dos estudantes e promover uma educação comprometida com a justiça social.

A formação docente aparece como eixo fundamental da coletânea. Os capítulos demonstram que o professor de língua precisa atuar como mediador sociocultural, capaz de articular teoria e prática, reconhecer os saberes dos estudantes, compreender os contextos sociais em que a linguagem circula e desenvolver propostas pedagógicas críticas, reflexivas

e inovadoras. A formação inicial e continuada, portanto, é compreendida como processo permanente, necessário para responder às demandas de uma educação linguística plural e inclusiva.

A relação entre Linguística Aplicada, tecnologias digitais e multiletramentos também amplia o alcance da obra. Em uma sociedade marcada por plataformas digitais, vídeos, imagens, hipertextos, redes sociais e múltiplas linguagens, o ensino de línguas precisa dialogar com novas formas de produção de sentidos. Assim, os ambientes digitais de aprendizagem são discutidos não apenas como ferramentas técnicas, mas como espaços de interação, acessibilidade, autoria, participação e inclusão.

Desse modo, este livro apresenta contribuições relevantes para professores, pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, profissionais da educação básica e demais interessados nos estudos da linguagem. Sua principal contribuição está em mostrar que a educação linguística do presente e do futuro precisa reconhecer a diversidade, combater preconceitos, fortalecer a formação docente e promover práticas pedagógicas capazes de incluir diferentes sujeitos, línguas, culturas e modos de aprender.

Assim, a coletânea reafirma que pensar o ensino de línguas é também pensar a sociedade que se deseja construir: uma sociedade mais justa, plural, acessível, democrática e sensível às diferenças. Trata-se, portanto, de uma obra que convida à reflexão, ao diálogo e à transformação das práticas educacionais, reconhecendo a linguagem como instrumento de formação humana, cidadania e inclusão.

Maisa Conceição Silva
Marcos Paulo de Almeida
Ananda Loiola Simões Elias
Ramon Dias de Araújo
(Organizadores)

FUNDAMENTOS DA SOCIOLINGUÍSTICA, CONCEITOS-CHAVE: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, NORMA, USO E PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Pamella Elaine Prestes da Cunha¹

Cleyton Costa dos Santos²

Patricia Kelly Pinheiro Souza³

Giovana Cristina de Campos Bezerra⁴

Ananda Loiola Simões Elias⁵

1 Introdução

A Sociolinguística consolidou-se como um dos mais importantes campos dos estudos da linguagem ao propor uma compreensão da língua enquanto fenômeno social, histórico e cultural. Diferentemente das abordagens estruturalistas clássicas, que privilegiavam a análise do sistema linguístico em sua abstração, a Sociolinguística passou a considerar os usos efetivos da língua em contextos reais de interação social. Nesse sentido, a língua deixa de ser concebida como um sistema homogêneo e estático para ser entendida como uma realidade dinâmica, heterogênea e profundamente relacionada às condições sociais de seus falantes.

Os estudos sociolinguísticos ganharam destaque a partir das pesquisas desenvolvidas por William Labov na década de 1960, especialmente ao demonstrar que a variação linguística não ocorre de maneira aleatória, mas

- 1 Mestranda em Linguística pela universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Docente Universidade Federal do Amapá
- 2 Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLin/UFC) e professor substituto de Libras no Instituto Federal do Ceará (IFCE), campus Itapipoca.
- 3 Mestra em Educação Bilíngue pelo Programa de Mestrado Profissional do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Atua como professora contratada no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).
- 4 Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará ou Docente Ebt-Letras Libras / Português -IFPA campus Bragança.
- 5 Doutorando em Linguística da Língua de Sinais pela Universidade Federal de Santa Catarina.

apresenta regularidades passíveis de descrição científica. Conforme Labov (2008), as diferenças linguísticas observadas entre indivíduos e grupos sociais constituem parte integrante do funcionamento das línguas naturais. A heterogeneidade, portanto, não representa um problema para a análise linguística, mas uma característica fundamental da linguagem humana.

Segundo Coelho *et al.* (2010), a Sociolinguística investiga a relação entre língua e sociedade, considerando fatores sociais como idade, sexo, escolaridade, profissão, classe social e contexto comunicativo na produção das variedades linguísticas. Nessa perspectiva, os fenômenos linguísticos são analisados em sua dimensão social, permitindo compreender como as escolhas linguísticas dos falantes refletem identidades, pertencimentos e relações de poder existentes em uma comunidade.

A noção de variação linguística ocupa posição central na teoria sociolinguística. Toda língua apresenta múltiplas formas de expressão para transmitir conteúdos semelhantes. Essas diferenças podem ocorrer nos níveis fonológico, lexical, morfológico, sintático e discursivo. A existência dessas variações decorre da própria natureza social da linguagem, uma vez que os falantes pertencem a grupos distintos e participam de diferentes práticas comunicativas.

Conforme Lucchesi (2017), a história sociolinguística brasileira caracteriza-se por intensos processos de contato linguístico entre povos indígenas, africanos e europeus, resultando na constituição de um quadro linguístico extremamente complexo e diversificado. Tal realidade contribuiu para o surgimento de inúmeras variedades regionais e sociais do português brasileiro, evidenciando que a diversidade linguística constitui um traço estrutural da formação sociocultural do país.

A variação linguística pode ser classificada em diferentes categorias. A variação diatópica refere-se às diferenças regionais observadas entre falantes de diferentes localidades. A variação diastrática está relacionada aos grupos sociais, abrangendo fatores como escolaridade, profissão e classe econômica. Já a variação diafásica decorre das situações comunicativas, uma vez que o mesmo indivíduo adapta sua linguagem conforme o contexto de interação. Existe ainda a variação diacrônica, relacionada às transformações linguísticas ao longo do tempo histórico.

Nesse contexto, torna-se necessário compreender o conceito de norma linguística. O termo “norma” possui múltiplas interpretações dentro dos estudos linguísticos. Para Faraco e Zilles (2017), a norma corresponde ao conjunto de hábitos linguísticos compartilhados por uma comunidade

de fala. Trata-se, portanto, de uma regularidade socialmente estabelecida e reconhecida pelos falantes.

Entretanto, a tradição gramatical passou a associar a noção de norma à ideia de correção linguística. Surge, assim, o conceito de norma-padrão, entendido como um modelo idealizado de língua utilizado como referência para situações formais de comunicação. Segundo Moraes (2020), a norma-padrão não corresponde exatamente à fala cotidiana de nenhum grupo específico, mas constitui uma construção histórica e social que busca uniformizar determinados usos linguísticos considerados prestigiosos.

A distinção entre norma-padrão e norma culta representa um aspecto relevante para a Sociolinguística contemporânea. Enquanto a norma-padrão corresponde a um conjunto de prescrições gramaticais idealizadas, a norma culta refere-se ao uso efetivo da língua por falantes escolarizados em situações monitoradas de comunicação. Bagno (2007) observa que a confusão entre esses conceitos tem contribuído para a disseminação de visões equivocadas acerca da língua portuguesa e de seus falantes.

Nesse sentido, a Sociolinguística questiona a concepção tradicional de que existe apenas uma forma correta de falar. Como destaca Possenti (1996), todas as variedades linguísticas apresentam regras próprias de funcionamento e possuem complexidade estrutural equivalente. Não existem variedades linguisticamente superiores ou inferiores; o que existe são avaliações sociais atribuídas às diferentes formas de falar.

Essa discussão conduz ao conceito de uso linguístico. Para a Sociolinguística, a língua deve ser analisada a partir de suas manifestações concretas nas práticas comunicativas cotidianas. O uso constitui a dimensão real da linguagem, sendo o espaço onde se manifestam os fenômenos de variação e mudança linguística. Conforme Travaglia (2009), a competência comunicativa envolve a capacidade de adequar os recursos linguísticos às diferentes situações de interação, considerando interlocutores, objetivos e contextos específicos.

A centralidade do uso linguístico implica reconhecer que os falantes realizam escolhas linguísticas constantemente. Essas escolhas não são aleatórias, mas condicionadas por fatores sociais, culturais e situacionais. Assim, um indivíduo pode empregar diferentes registros linguísticos conforme o ambiente em que se encontra, demonstrando domínio de múltiplas variedades da língua.

William Labov (2008) afirma que:

A estrutura linguística não pode ser separada da estrutura social, pois os padrões de variação observados na fala refletem diretamente a organização da comunidade linguística (Labov, 2008, p. 215).

Tal perspectiva reforça a necessidade de compreender a língua em sua dimensão social, superando abordagens que privilegiam exclusivamente aspectos normativos e prescritivos.

Entre os conceitos mais debatidos na Sociolinguística contemporânea encontra-se o preconceito linguístico. Esse fenômeno consiste na discriminação de indivíduos ou grupos sociais em razão das variedades linguísticas que utilizam. Conforme Bagno (2015), o preconceito linguístico constitui uma das formas mais difundidas e socialmente aceitas de discriminação no Brasil, frequentemente mascarada sob o argumento da defesa da língua portuguesa.

Segundo Gritti, Melo e Oliveira (2023), o preconceito linguístico manifesta-se quando determinadas variedades são classificadas como erradas, feias ou inadequadas, enquanto outras recebem prestígio social. Tal julgamento não possui fundamento linguístico, mas está relacionado às posições sociais ocupadas pelos falantes dessas variedades.

Nessa direção, Bortoni-Ricardo (2004) argumenta que o preconceito linguístico frequentemente reproduz desigualdades sociais já existentes. Quando uma variedade linguística é estigmatizada, seus falantes também tendem a ser alvo de discriminação. Assim, o julgamento da linguagem transforma-se em julgamento do indivíduo, de sua origem regional, condição econômica ou pertencimento cultural.

Como observa Bagno (2007, p. 38):

O preconceito linguístico está ligado à confusão entre língua e gramática normativa, levando muitas pessoas a acreditar que apenas a variedade prescrita pelas gramáticas possui legitimidade.

Essa percepção contribui para práticas excludentes no ambiente escolar, no mercado de trabalho e em diferentes esferas da vida social.

A escola desempenha papel fundamental nesse debate. Historicamente, o ensino de língua portuguesa esteve fortemente orientado pela gramática normativa, enfatizando a dicotomia entre certo e errado. Contudo, os avanços da Sociolinguística têm demonstrado a necessidade de uma educação linguística mais inclusiva e crítica.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), o ensino de língua portuguesa deve contemplar a diversidade linguística existente no país, promovendo o respeito às diferentes formas

de expressão dos estudantes. Essa orientação encontra respaldo nos estudos sociolinguísticos, que defendem a valorização das variedades linguísticas sem desconsiderar a importância do ensino da norma-padrão para contextos formais.

Nesse aspecto, Faraco (2008) argumenta que a escola deve ensinar a norma-padrão como um recurso de ampliação da competência comunicativa dos alunos, e não como instrumento de desvalorização de suas variedades de origem. O objetivo não é substituir uma variedade por outra, mas ampliar o repertório linguístico dos estudantes.

A compreensão da diversidade linguística também se relaciona aos estudos sobre atitudes e crenças linguísticas. Silva e Aguilera (2014) demonstram que as percepções sociais acerca das variedades linguísticas influenciam diretamente as relações entre grupos sociais. Certas formas de falar são associadas a prestígio, inteligência e competência, enquanto outras são vinculadas a estereótipos negativos. Essas avaliações contribuem para a manutenção de hierarquias sociais e reforçam mecanismos de exclusão.

Sob essa perspectiva, a Sociolinguística não apenas descreve fenômenos linguísticos, mas também oferece instrumentos teóricos para a reflexão crítica sobre as relações entre linguagem, poder e sociedade. Conforme Bourdieu (1998 *apud* Batista, 2021), as práticas linguísticas participam da construção e reprodução das relações de dominação simbólica, uma vez que determinadas formas de falar adquirem legitimidade institucional enquanto outras são marginalizadas.

Da mesma forma, Labov (1972 *apud* Coelho *et al.*, 2010) demonstrou que a variação linguística apresenta sistematicidade e regularidade, invalidando a ideia de que as variedades populares constituiriam formas corrompidas ou deficientes da língua. Pelo contrário, todas as variedades são sistemas organizados e funcionais, adequados às necessidades comunicativas de seus falantes.

Portanto, os fundamentos da Sociolinguística evidenciam que a língua deve ser compreendida como prática social marcada pela diversidade, pela historicidade e pela heterogeneidade. Os conceitos de variação linguística, norma, uso e preconceito linguístico constituem categorias essenciais para a análise das relações entre linguagem e sociedade, permitindo compreender não apenas o funcionamento das línguas, mas também os processos sociais que atribuem prestígio ou estigma às diferentes formas de falar.

2 Sociolinguística e variação linguística: língua, sociedade e uso

A Sociolinguística constitui uma das áreas mais relevantes da Linguística contemporânea por investigar as relações existentes entre língua e sociedade, compreendendo a linguagem como um fenômeno social, histórico, cultural e interacional. Diferentemente das abordagens estruturalistas tradicionais, que privilegiavam a descrição interna do sistema linguístico, a Sociolinguística busca compreender a língua em funcionamento, observando como os falantes utilizam os recursos linguísticos em diferentes contextos sociais e comunicativos.

O surgimento da Sociolinguística, especialmente a partir dos estudos de William Labov na década de 1960, representou uma mudança significativa nos estudos da linguagem. Ao analisar a fala de diferentes grupos sociais, Labov demonstrou que a heterogeneidade linguística não constitui um desvio do sistema, mas uma característica inerente às línguas naturais. Dessa forma, a variação linguística passou a ser entendida como um fenômeno sistemático e passível de descrição científica.

Segundo Coelho *et al.* (2010), a Sociolinguística dedica-se ao estudo da língua como sistema heterogêneo, considerando os fatores sociais que condicionam os usos linguísticos. Nessa perspectiva, a língua é concebida como uma prática social, construída e reconstruída continuamente pelos sujeitos em suas interações cotidianas. Assim, a análise linguística ultrapassa os limites da estrutura formal e incorpora elementos relacionados à identidade, à cultura, à história e às relações sociais.

Conforme afirmam Coelho *et al.* (2010, p. 8),

O que estamos querendo mostrar, a partir desse exemplo, é que existe uma relação estreita entre as formas da língua, os diferentes grupos sociais que as utilizam e a imagem que projetamos nestes através daquela. É dessa relação que se ocupa a Sociolinguística. O termo-chave é “variação linguística”. É sobre essa propriedade das línguas – de não falarmos todos da mesma forma – que se voltam os estudos sociolinguísticos, e que nos voltaremos nós ao longo desta disciplina.

A Sociolinguística parte do reconhecimento da diversidade linguística existente nas comunidades de fala. Nenhuma língua apresenta uniformidade absoluta, uma vez que os falantes pertencem a diferentes grupos sociais e utilizam a linguagem em múltiplas situações comunicativas. As diferenças observadas entre os usos linguísticos refletem características sociais, culturais e históricas dos indivíduos e das comunidades.

A noção de variação linguística ocupa posição central nesse campo de investigação. Para Labov (2008), a variação constitui um aspecto regular do funcionamento da língua, sendo condicionada por fatores internos e externos ao sistema linguístico. Entre os fatores externos destacam-se elementos como escolaridade, idade, sexo, profissão, origem geográfica, classe social e contexto de interação.

Nesse sentido, Lucchesi (2017) destaca que a formação histórica do português brasileiro ocorreu em um contexto marcado pelo intenso contato entre línguas indígenas, africanas e europeias. Esse processo contribuiu para a constituição de uma realidade linguística extremamente heterogênea, na qual variedades coexistem e se influenciam mutuamente.

Ao discutir a diversidade linguística brasileira, Lucchesi (2017, p. 349) afirma:

A periodização aqui apresentada busca, assim, contribuir para a compreensão da história da língua no Brasil, particularmente no que concerne aos seus condicionamentos sócio-históricos. Nesse sentido, adota-se aqui como ponto de partida a perfeita síntese de Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004), que definiu a história sociolinguística do Brasil como a passagem de “um multilinguismo generalizado a um multilinguismo localizado”.

A análise proposta por Lucchesi demonstra que a diversidade linguística brasileira possui raízes históricas profundas. A língua portuguesa desenvolvida no Brasil não pode ser compreendida de forma isolada, mas deve ser analisada em sua relação com os processos históricos de colonização, migração, escravização e contato linguístico que marcaram a formação da sociedade brasileira.

Os estudos sociolinguísticos distinguem diferentes tipos de variação linguística. A variação diatópica refere-se às diferenças regionais observadas na língua. A variação diastrática relaciona-se às diferenças entre grupos sociais. A variação diafásica decorre das situações comunicativas e dos níveis de formalidade. Já a variação diacrônica está associada às transformações ocorridas ao longo do tempo histórico.

Segundo Costa (1996), a compreensão da variação linguística exige o abandono da ideia de que a língua constitui uma entidade homogênea e imutável. A autora ressalta que as mudanças linguísticas fazem parte da própria natureza da linguagem humana e refletem a dinâmica das sociedades.

Nesse sentido, Costa (1996, p. 51) observa:

A língua não é, como muitos acreditam, uma entidade imutável, homogênea, que paira por sobre os falantes. Pelo contrário, todas as línguas vivas mudam no decorrer do tempo e o processo em si nunca pára. Ou seja, a mudança linguística é universal, contínua, gradual e dinâmica, embora apresente considerável regularidade.

Essa perspectiva rompe com concepções normativas tradicionais que entendem a mudança linguística como um processo de deterioração da língua. Para a Sociolinguística, a mudança constitui um fenômeno natural decorrente do uso social da linguagem.

Outro aspecto fundamental para os estudos sociolinguísticos refere-se à relação entre língua e uso. Diferentemente das abordagens que privilegiam a descrição abstrata do sistema linguístico, a Sociolinguística considera o uso efetivo da língua como objeto central de investigação. Isso significa que os pesquisadores observam como os falantes utilizam a linguagem em situações reais de comunicação.

Nessa perspectiva, a língua não existe independentemente de seus usuários. Conforme Pereira e Barros (2020), a Sociolinguística analisa a relação entre estrutura linguística e organização social, reconhecendo que as escolhas linguísticas realizadas pelos falantes são influenciadas pelas condições socioculturais em que estão inseridos.

Ao discutir a heterogeneidade linguística, Pereira e Barros (2020, p. 2) afirmam:

O Brasil é considerado um país monolíngue, no entanto, há que se entender que isso não significa que haja homogeneidade linguística. Existem várias formas de se falar e tais manifestações ocorrem por peculiaridades dos falantes, tais como regiões e classes sociais de origem, idade ou gênero. Algumas delas podem gerar preconceito linguístico.

A diversidade de usos observada nas comunidades linguísticas evidência que as variedades da língua não podem ser classificadas em termos de superioridade ou inferioridade. Todas as variedades apresentam organização interna, regras próprias e eficiência comunicativa. O que varia são os valores sociais atribuídos a cada uma delas.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Bagno (2007), para quem a língua é um patrimônio coletivo construído pelos falantes ao longo da história. As diferenças linguísticas observadas entre grupos sociais representam manifestações legítimas da diversidade cultural e não devem ser interpretadas como sinais de deficiência ou incapacidade.

A Sociolinguística também contribui para a compreensão das relações entre linguagem, identidade e pertencimento social. As escolhas linguísticas realizadas pelos indivíduos frequentemente expressam vínculos culturais, regionais e comunitários. Dessa forma, a linguagem desempenha papel fundamental na construção das identidades sociais.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), a língua funciona como marcador social, permitindo que os indivíduos sejam identificados em função de suas origens, trajetórias e inserções sociais. Por essa razão, determinadas variedades linguísticas tornam-se objeto de avaliações positivas ou negativas, refletindo relações de poder existentes na sociedade.

Ao abordar as implicações educacionais da Sociolinguística, Coelho *et al.* (2010, p. 154) destacam:

As contribuições da Sociolinguística para o ensino de língua portuguesa passam necessariamente pelo reconhecimento da heterogeneidade linguística. O professor precisa compreender que os alunos chegam à escola dominando uma variedade linguística legítima, construída em sua comunidade de fala, e que essa variedade deve ser respeitada e considerada no processo de ensino-aprendizagem.

Tal posicionamento encontra respaldo nos estudos de Labov (1972 *apud* Coelho *et al.*, 2010), que demonstraram a inexistência de fundamentos científicos para a classificação de determinadas variedades como inferiores. A avaliação negativa de certas formas linguísticas decorre de fatores sociais e ideológicos, e não de características estruturais da língua.

A relação entre língua, sociedade e uso também pode ser compreendida à luz das reflexões de Bourdieu (1998 *apud* Batista, 2021), para quem os usos linguísticos participam da constituição do poder simbólico. Segundo essa perspectiva, determinadas variedades adquirem legitimidade institucional, enquanto outras são marginalizadas, reproduzindo desigualdades sociais existentes.

Dessa forma, a Sociolinguística ultrapassa os limites da descrição linguística e contribui para a compreensão crítica das relações sociais mediadas pela linguagem. Ao reconhecer a legitimidade das variedades linguísticas, esse campo de estudos promove uma visão democrática da língua, valorizando a diversidade e combatendo práticas de exclusão e discriminação.

Portanto, a Sociolinguística evidencia que língua, sociedade e uso constituem dimensões inseparáveis da experiência humana. A variação linguística não representa um desvio da norma, mas uma manifestação

natural da heterogeneidade social. Compreender essa realidade significa reconhecer que a diversidade linguística constitui uma riqueza cultural e um elemento fundamental para a construção das identidades individuais e coletivas.

3 Norma, norma-padrão e preconceito linguístico

A discussão acerca da norma linguística ocupa posição central nos estudos sociolinguísticos contemporâneos, sobretudo em razão das implicações sociais, educacionais e ideológicas associadas à construção dos conceitos de correção e erro linguístico. Ao longo da história, diferentes tradições gramaticais procuraram estabelecer modelos de uso considerados legítimos, resultando na elaboração de normas que passaram a orientar práticas de ensino, produção textual e avaliação linguística. Entretanto, a Sociolinguística questiona a concepção de língua homogênea e reconhece a coexistência de múltiplas variedades linguísticas igualmente estruturadas e funcionais.

O conceito de norma apresenta significativa complexidade teórica. Conforme Faraco e Zilles (2017), a norma pode ser entendida como o conjunto de regularidades compartilhadas pelos membros de uma comunidade linguística. Sob essa perspectiva, toda variedade possui sua própria norma de funcionamento, construída socialmente a partir dos usos recorrentes realizados pelos falantes.

A tradição gramatical, contudo, desenvolveu uma compreensão distinta do conceito de norma. Nesse caso, a norma passou a ser associada à ideia de modelo ideal de correção linguística, originando aquilo que atualmente se denomina norma-padrão. Trata-se de uma variedade institucionalizada e legitimada por gramáticas, dicionários, sistemas educacionais e meios de comunicação.

Ao analisar a construção histórica da norma linguística, Leite (2011, p. 665) destaca:

A gramática do século XVIII revela que a preocupação com a norma linguística esteve diretamente relacionada aos processos de padronização da língua portuguesa. A descrição dos dialetos regionais e sociais coexistia com a tentativa de estabelecer um modelo de língua considerado legítimo, cuja função era servir de referência para o ensino e para os usos formais da linguagem.

Essa observação evidencia que a norma-padrão não surgiu espontaneamente como reflexo natural da língua, mas como resultado de processos históricos de seleção e legitimação de determinadas variedades linguísticas. Em outras palavras, a norma-padrão constitui uma construção sociocultural que reflete relações de poder e prestígio existentes na sociedade.

Segundo Moraes (2020), a Sociolinguística Variacionista tem desempenhado papel fundamental na problematização da norma-padrão, ao demonstrar que a língua efetivamente utilizada pelos falantes apresenta características distintas daquelas prescritas pelas gramáticas normativas. Essa diferença entre uso real e prescrição normativa frequentemente gera tensões no contexto escolar e social.

A esse respeito, Moraes (2020, p. 3) afirma:

Muitas pessoas acreditavam e ainda acreditam que a variação linguística é prejudicial aos idiomas, que é sinônimo de caos, de desorganização. É consenso entre os linguistas que as línguas variam e que são, portanto, heterogêneas. A ideia de uma língua homogênea constitui uma construção ideológica sustentada historicamente pelas gramáticas normativas e pelos grupos sociais detentores de maior prestígio.

A citação permite compreender que a noção de homogeneidade linguística não encontra respaldo nos estudos científicos da linguagem. As línguas são naturalmente heterogêneas e apresentam múltiplas formas de realização. Assim, a diversidade linguística não representa um problema para a comunicação, mas uma característica constitutiva das comunidades humanas.

Nesse contexto, torna-se fundamental distinguir norma-padrão e norma culta. Enquanto a norma-padrão corresponde a um modelo idealizado de correção linguística, a norma culta refere-se ao conjunto de usos efetivamente realizados por falantes escolarizados em situações monitoradas de comunicação. Bagno (2007) observa que a confusão entre esses conceitos contribui para a manutenção de equívocos acerca da língua portuguesa e de seus falantes.

A Sociolinguística demonstra que mesmo indivíduos pertencentes aos grupos socialmente prestigiados não utilizam permanentemente a norma-padrão prescrita pelas gramáticas. Em situações espontâneas de fala, diversos fenômenos linguísticos frequentemente classificados como desvios normativos são empregados por falantes altamente escolarizados.

Tal constatação reforça a necessidade de compreender a língua a partir de seus usos reais.

De acordo com Coelho *et al.* (2010, p. 154),

O reconhecimento da heterogeneidade linguística constitui uma das principais contribuições da Sociolinguística para o ensino de língua portuguesa. A escola precisa compreender que os estudantes já chegam ao ambiente escolar dominando uma variedade linguística legítima, construída em suas comunidades de fala, e que essa variedade não pode ser considerada errada ou inferior.

Essa perspectiva rompe com práticas pedagógicas tradicionalmente orientadas pela oposição entre certo e errado. Em vez disso, propõe uma abordagem baseada nos conceitos de adequação linguística e diversidade cultural, valorizando os diferentes repertórios linguísticos presentes na sociedade.

A problemática da norma linguística encontra-se diretamente relacionada ao fenômeno do preconceito linguístico. Esse tipo de preconceito ocorre quando determinadas variedades linguísticas são avaliadas negativamente em função de fatores sociais associados aos seus falantes. Conforme Bagno (2015), o preconceito linguístico constitui uma forma de discriminação social frequentemente naturalizada, uma vez que se apresenta sob o discurso da defesa da língua correta.

Segundo Pereira e Barros (2020), muitas manifestações de preconceito linguístico decorrem da crença de que apenas a variedade registrada pelas gramáticas normativas seria legítima. Essa concepção ignora o fato de que todas as variedades linguísticas apresentam organização estrutural complexa e desempenham adequadamente suas funções comunicativas.

Ao abordar essa questão, Pereira e Barros (2020, p. 1) observam:

Faz-se necessário a criação de um movimento no qual se desenvolvam estratégias ou formas de denunciar e combater a proliferação da ideia que habita o imaginário popular, onde se acredita que o “bem falar” é o registrado na gramática normativa e que outras variações lexicais que possuem os mesmos traços semânticos constituem status de desvalorização.

A crítica apresentada pelos autores evidencia que o preconceito linguístico não possui fundamento científico. Trata-se de uma construção ideológica baseada na associação entre formas linguísticas e posições sociais ocupadas pelos falantes. Assim, quando uma variedade linguística é estigmatizada, seus usuários também tendem a ser alvo de discriminação.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2004) argumenta que o preconceito linguístico frequentemente mascara outras formas de preconceito, como discriminação social, regional, racial e econômica. Muitas vezes, críticas dirigidas à fala de determinados grupos refletem julgamentos sobre suas condições de vida e pertencimentos culturais.

Essa interpretação aproxima-se das reflexões de Bourdieu (1998 *apud* Batista, 2021), segundo as quais determinadas variedades linguísticas adquirem legitimidade institucional por estarem associadas aos grupos que detêm maior capital simbólico na sociedade. As variedades utilizadas por grupos socialmente marginalizados, por sua vez, tendem a ser desvalorizadas e classificadas como inadequadas.

A relação entre linguagem e poder também é destacada por Lucchesi (2017), ao analisar os processos históricos de formação da sociedade brasileira. Segundo o autor, a imposição da língua portuguesa como língua hegemônica ocorreu simultaneamente à marginalização de inúmeras línguas indígenas e africanas, produzindo efeitos que ainda se refletem nas hierarquias linguísticas contemporâneas.

Da mesma forma, Labov (1972 *apud* Coelho *et al.*, 2010) demonstrou que as variedades populares apresentam regras tão complexas e sistemáticas quanto aquelas consideradas padrão. A diferença fundamental reside na avaliação social atribuída a cada uma delas. Não existem fundamentos linguísticos que justifiquem a classificação de determinadas variedades como superiores ou inferiores.

No contexto educacional, o preconceito linguístico produz consequências significativas para o processo de ensino-aprendizagem. Gritti, Melo e Oliveira (2023) observam que muitos estudantes passam a desenvolver sentimento de insegurança e inadequação ao perceberem que suas formas habituais de expressão são constantemente corrigidas ou ridicularizadas.

Segundo as autoras, a valorização exclusiva da norma-padrão pode contribuir para a exclusão simbólica de alunos pertencentes a grupos socialmente vulnerabilizados. Por essa razão, defendem uma prática pedagógica capaz de reconhecer a diversidade linguística sem abandonar o ensino das variedades de prestígio socialmente requeridas.

A Sociolinguística não propõe a eliminação da norma-padrão, mas questiona sua utilização como instrumento de discriminação. O domínio da norma-padrão continua sendo importante para a participação em determinadas práticas sociais e acadêmicas. Contudo, seu ensino deve

ocorrer de forma crítica, contextualizada e respeitosa em relação às demais variedades linguísticas.

Faraco (2008) argumenta que o objetivo da educação linguística deve ser ampliar a competência comunicativa dos estudantes, possibilitando que transitem por diferentes contextos sociais sem que isso implique a negação de suas identidades linguísticas. Nessa perspectiva, a escola desempenha papel fundamental na construção de atitudes linguísticas mais democráticas.

Portanto, a análise dos conceitos de norma, norma-padrão e preconceito linguístico evidencia que as questões linguísticas não podem ser dissociadas das relações sociais e históricas. A norma-padrão constitui uma construção sociocultural legitimada por instituições sociais, enquanto o preconceito linguístico representa uma manifestação das desigualdades existentes na sociedade. O reconhecimento da diversidade linguística e a valorização das variedades da língua constituem princípios fundamentais para uma educação linguística comprometida com a inclusão, a cidadania e o respeito à pluralidade cultural.

4 Considerações finais

A análise dos fundamentos da Sociolinguística permitiu compreender que a língua constitui um fenômeno essencialmente social, histórico e cultural, cuja existência se concretiza por meio das interações estabelecidas entre os falantes. Nessa perspectiva, a heterogeneidade linguística deixa de ser interpretada como um problema ou uma imperfeição do sistema linguístico e passa a ser reconhecida como uma característica inerente às línguas naturais. A Sociolinguística, especialmente a partir das contribuições da Teoria da Variação e Mudança Linguística, demonstrou que a diversidade de usos observada nas comunidades de fala segue padrões sistemáticos e está relacionada a fatores sociais, culturais, geográficos e situacionais.

A discussão acerca da variação linguística evidenciou que as diferentes formas de falar não representam desvios da língua, mas manifestações legítimas de sua dinâmica e de sua capacidade de adaptação aos contextos de uso. As variedades linguísticas refletem experiências históricas, identidades coletivas e práticas socioculturais específicas, constituindo importantes elementos de pertencimento e expressão social. Dessa forma, reconhecer

a diversidade linguística significa reconhecer também a diversidade dos sujeitos que compõem a sociedade.

No que se refere à norma linguística, verificou-se que a norma-padrão corresponde a uma construção histórica e socialmente legitimada, elaborada para atender determinadas necessidades comunicativas e institucionais. Entretanto, a existência dessa norma não invalida nem diminui a legitimidade das demais variedades linguísticas. A distinção entre norma-padrão, norma culta e usos efetivos da língua revela a necessidade de compreender a linguagem para além dos limites impostos pelas gramáticas normativas, considerando os contextos reais de produção discursiva e as múltiplas formas de organização da língua.

A reflexão sobre o preconceito linguístico demonstrou que muitas avaliações negativas dirigidas às variedades não prestigiadas decorrem de fatores sociais e ideológicos, e não de características propriamente linguísticas. O preconceito linguístico constitui, portanto, uma forma de discriminação que frequentemente reproduz desigualdades sociais, econômicas, regionais e culturais. Ao estigmatizar determinadas formas de falar, marginalizam-se também os sujeitos e grupos sociais que as utilizam, reforçando mecanismos de exclusão e hierarquização social.

Nesse contexto, a Sociolinguística assume papel fundamental na promoção de uma educação linguística mais crítica, democrática e inclusiva. Seus pressupostos teóricos contribuem para a valorização da diversidade linguística, para o combate aos preconceitos relacionados à linguagem e para a construção de práticas pedagógicas que respeitem os diferentes repertórios linguísticos dos estudantes. O ensino da norma-padrão continua sendo importante para a participação em diversos espaços sociais, acadêmicos e profissionais, mas deve ocorrer sem a desqualificação das demais variedades da língua.

Conclui-se, portanto, que a compreensão da relação entre língua, sociedade e uso constitui condição indispensável para a formação de cidadãos críticos e conscientes da pluralidade linguística que caracteriza a sociedade brasileira. A valorização da diversidade linguística e o enfrentamento do preconceito linguístico representam não apenas um compromisso acadêmico, mas também uma exigência ética e social voltada à construção de uma sociedade mais justa, democrática e respeitosa das diferenças.

Referências

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

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

BATISTA, Thaís Elizabeth Pereira. Intersecções entre ideologias linguísticas e raciolinguísticas na manutenção de hierarquias raciais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 1, p. 82-95, jan./abr. 2021. DOI: 10.1590/010318139566221520210311.

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

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; MAY, Guilherme Henrique; SOUZA, Christiane Maria Nunes de. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

COSTA, Vera Lúcia Anunciação. A importância do conhecimento da variação linguística. **Educar**, Curitiba, n. 12, p. 51-60, 1996.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola, 2008.

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

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

GRITTI, Alice; MELO, Edilaine Fernandes de; OLIVEIRA, Silvana Pereira Cardoso de. O preconceito linguístico e sua influência na aprendizagem. **Revista Educação em Foco**, n. 15, p. 145-158, 2023.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAGARES, Xoán Carlos. Resenha de: FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 171-175, jan./mar. 2019. DOI: 10.1590/2176-457337791.

LEITE, Marli Quadros. A construção da norma linguística na gramática do século XVIII. **Alfa**, São Paulo, v. 55, n. 2, p. 665-684, 2011.

LUCCHESI, Dante. **A periodização da história sociolinguística do Brasil**. **DELTA**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 347-382, 2017. DOI: 10.1590/0102-445067529349614964.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MORAES, Laylla Pereira de. **A questão da norma padrão na perspectiva da Sociolinguística Variacionista: debatendo e combatendo o preconceito linguístico**. [S. l.]: [s. n.], s.d.

PEREIRA, Rubens César Ferreira; BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. **Discorrendo sobre a Sociolinguística Variacionista e o preconceito linguístico**. [S. l.]: [s. n.], s.d.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SILVA, Hélen Cristina da; AGUILERA, Vanderci de Andrade. O poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas. **Alfa**, São Paulo, v. 58, n. 3, p. 703-723, 2014. DOI: 10.1590/1981-5794-1409-8.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LINGUÍSTICA APLICADA: CAMPOS, ABORDAGENS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INTERFACES COM ENSINO DE LÍNGUAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Fabíola Morais Barbosa¹

Angelisa Goebel²

Mauricio Damasceno Souza³

Leucani Aparecida Duelle Rossi⁴

Maisa Conceição silva⁵

Sueli Pereira⁶

1 Introdução

A Linguística Aplicada (LA) consolidou-se, ao longo das últimas décadas, como um campo de investigação científica comprometido com a compreensão e a resolução de problemas sociais mediados pela linguagem. Diferentemente das perspectivas que a concebiam apenas como uma aplicação de teorias linguísticas ao ensino de línguas, a LA contemporânea ampliou seus horizontes epistemológicos, passando a incorporar questões relacionadas à educação, às identidades, aos letramentos, às políticas linguísticas, à formação docente, à inclusão e às práticas discursivas que permeiam diferentes contextos sociais. Tal ampliação permitiu que a área se tornasse um espaço interdisciplinar de

- 1 Professora Adjunta do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Amargosa. Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia – UFBA.
- 2 Graduada em Pedagogia – Educação Especial e em Pedagogia – Pedagogo da Sala de Aula pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Atua na área da educação, com experiência em educação de surdos, Libras e formação de professores.
- 3 Mestre em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia e professor efetivo do Instituto de Letras da UFBA.
- 4 Mestranda Letras pela Universidade Federal de Viçosa.
- 5 Doutorada em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL-UFU).
- 6 Graduação em Letras Libras pela Universidade Federal de Mato Grosso do sul Professora da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

produção de conhecimento, voltado para a análise crítica dos fenômenos linguísticos em suas múltiplas dimensões sociais, históricas e culturais.

A emergência da Linguística Aplicada como campo autônomo de investigação está relacionada às transformações ocorridas nas ciências humanas ao longo do século XX. Inicialmente vinculada ao ensino de línguas estrangeiras, a área passou a questionar modelos excessivamente estruturalistas e formalistas, reconhecendo que os fenômenos linguísticos não podem ser compreendidos de maneira dissociada das práticas sociais em que são produzidos. Nesse contexto, Moita Lopes (2006) afirma que a LA deve ser entendida como um campo de pesquisa que investiga problemas sociais nos quais a linguagem desempenha papel central, assumindo uma postura crítica diante das realidades educacionais e sociais.

Segundo Celani (1998), a Linguística Aplicada caracteriza-se por sua natureza interdisciplinar, uma vez que dialoga constantemente com áreas como Educação, Psicologia, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Estudos Culturais e Ciências Cognitivas. Essa característica permite que seus objetos de estudo sejam construídos a partir das demandas concretas da sociedade, e não apenas de questões teóricas internas à Linguística. Dessa forma, a LA busca compreender como os sujeitos utilizam a linguagem para construir sentidos, negociar identidades, participar de práticas sociais e produzir conhecimentos.

A perspectiva interdisciplinar da Linguística Aplicada encontra respaldo nos estudos contemporâneos sobre linguagem e educação. Amorim (2017) argumenta que a área passou por um processo de redescrição epistemológica, aproximando-se de abordagens que consideram a complexidade dos fenômenos sociais e culturais. Para o autor, a Linguística Aplicada contemporânea preocupa-se com uma educação linguística capaz de compreender os sujeitos em seus contextos históricos, políticos e econômicos, promovendo práticas educativas mais inclusivas e democráticas.

Nessa direção, a Linguística Aplicada tem sido frequentemente associada aos conceitos de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e indisciplinaridade. Esses conceitos refletem a necessidade de ultrapassar fronteiras disciplinares rígidas para compreender problemas complexos relacionados à linguagem. Conforme argumenta Signorini (1998), a LA não se limita a importar conceitos de outras áreas, mas produz novos conhecimentos a partir do diálogo entre diferentes perspectivas teóricas.

Tal postura favorece a construção de análises mais abrangentes sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas.

A ampliação dos campos de atuação da Linguística Aplicada permitiu que a educação se tornasse uma de suas principais áreas de contribuição. No contexto escolar, a LA oferece subsídios para compreender questões relacionadas ao ensino de língua materna, ao ensino de línguas adicionais, aos letramentos, à avaliação educacional, à elaboração de materiais didáticos e à formação de professores. Esses aspectos revelam a centralidade da linguagem na constituição das práticas pedagógicas e na construção dos processos de aprendizagem.

Ao discutir as contribuições da Linguística Aplicada para a educação, torna-se fundamental considerar sua influência sobre as concepções de linguagem que orientam o ensino. Durante muito tempo, predominou nas escolas uma visão normativa da língua, centrada na transmissão de regras gramaticais e na memorização de estruturas linguísticas. Entretanto, as contribuições da LA favoreceram a adoção de uma perspectiva interacionista, segundo a qual a linguagem é compreendida como prática social e instrumento de construção de sentidos.

Nesse sentido, Rojo (2012) destaca que o ensino de línguas deve possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de competências discursivas necessárias à participação em diferentes esferas da vida social. Tal perspectiva desloca o foco do ensino de conteúdos isolados para o trabalho com gêneros discursivos, práticas de letramento e usos reais da linguagem. A aprendizagem passa a ser compreendida como processo de inserção dos sujeitos em práticas sociais significativas, nas quais a linguagem desempenha papel central.

As contribuições da Linguística Aplicada para o ensino de línguas também podem ser observadas nas discussões sobre letramentos. A partir das contribuições dos Novos Estudos do Letramento, a LA passou a reconhecer que ler e escrever não constituem apenas habilidades técnicas, mas práticas sociais culturalmente situadas. Soares (2003) afirma que o letramento envolve o uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos, exigindo que a escola amplie suas práticas pedagógicas para contemplar múltiplas formas de produção de sentidos.

Essa ampliação torna-se ainda mais relevante diante das transformações tecnológicas que caracterizam a sociedade contemporânea. O avanço das tecnologias digitais trouxe novos desafios para a educação linguística, exigindo dos sujeitos competências relacionadas

à multimodalidade, à navegação em ambientes digitais e à produção de textos em diferentes formatos. Nesse cenário, a Linguística Aplicada tem contribuído para a compreensão dos multiletramentos, conceito desenvolvido por autores como Cope e Kalantzis (2000), que defendem a necessidade de reconhecer a diversidade cultural e semiótica presente nas práticas comunicativas atuais.

As reflexões sobre ensino de línguas também se articulam às discussões sobre educação científica e formação crítica. Silva (2024) argumenta que a Linguística Aplicada pode contribuir para a construção de práticas investigativas no contexto escolar, promovendo o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes e fortalecendo a relação entre ensino, pesquisa e produção de conhecimento. Segundo o autor, a educação científica deve possibilitar aos sujeitos a compreensão crítica dos discursos que circulam na sociedade, favorecendo processos de participação democrática e cidadania.

No âmbito da formação docente, a Linguística Aplicada desempenha papel igualmente relevante. A formação de professores de línguas tem sido objeto de investigação da área desde os anos 1980, período em que se intensificaram as discussões sobre a necessidade de superar modelos tecnicistas de ensino. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser concebido como mero transmissor de conteúdo para assumir o papel de profissional reflexivo, capaz de analisar criticamente sua prática e produzir conhecimentos sobre o ensino.

Schön (2000) argumenta que a formação profissional deve promover a reflexão na ação e sobre a ação, permitindo que os docentes construam saberes a partir das experiências vivenciadas em contextos reais de ensino. Essa concepção influenciou significativamente os estudos em Linguística Aplicada, especialmente aqueles voltados para a formação inicial e continuada de professores de línguas.

Ao analisar programas de formação docente, Cordeiro e Fogaça (2019) observam que a articulação entre teoria e prática constitui elemento fundamental para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Segundo os autores, experiências pedagógicas desenvolvidas durante a formação inicial favorecem a construção de conhecimentos que dificilmente seriam alcançados apenas por meio do estudo teórico. Tal compreensão reforça a importância de práticas formativas que valorizem a reflexão crítica, a observação de contextos reais e a participação ativa dos licenciandos em atividades de ensino.

As discussões sobre formação docente também se relacionam às contribuições da Linguística Aplicada para a educação inclusiva e para a educação bilíngue de surdos. Nessa área, a LA tem contribuído para a valorização da Libras como língua de instrução e para o desenvolvimento de metodologias de ensino que respeitem as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Conforme Pacheco e Gomes (2022), a Linguística Aplicada oferece fundamentos teóricos e metodológicos capazes de orientar práticas pedagógicas mais inclusivas, reconhecendo a diversidade linguística como elemento constitutivo da educação contemporânea.

Essa perspectiva encontra respaldo nos estudos de Quadros (2007), que defendem a educação bilíngue como modelo capaz de garantir o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes surdos. Ao reconhecer a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, a educação bilíngue promove condições mais adequadas para a aprendizagem, contribuindo para a construção de identidades surdas positivas e para a ampliação das oportunidades de participação social.

As contribuições da Linguística Aplicada para a formação docente também se manifestam na valorização da pesquisa como princípio educativo. Nesse contexto, o professor é compreendido como pesquisador de sua própria prática, capaz de produzir conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem. Tal concepção rompe com modelos tradicionais de formação, nos quais os docentes são vistos apenas como consumidores de teorias produzidas por especialistas.

Segundo Demo (2011), a pesquisa constitui elemento indispensável à formação profissional crítica, pois possibilita que os sujeitos desenvolvam autonomia intelectual e capacidade de intervenção sobre a realidade. Na perspectiva da Linguística Aplicada, a pesquisa docente assume papel estratégico na construção de práticas pedagógicas contextualizadas, socialmente relevantes e comprometidas com a transformação educacional.

A centralidade da formação docente na Linguística Aplicada também pode ser observada nas discussões sobre identidade profissional. Conforme Hall (2006), as identidades são construídas socialmente e encontram-se em constante processo de transformação. Aplicada ao contexto educacional, essa perspectiva permite compreender que a identidade docente não é fixa, mas resulta das experiências, interações e práticas desenvolvidas ao longo da trajetória profissional. A Linguística Aplicada contribui para a análise desses processos ao investigar os discursos por meio dos quais os

professores constroem sentidos sobre si mesmos, sobre o ensino e sobre seus estudantes.

Assim, a Linguística Aplicada configura-se como campo estratégico para a compreensão dos desafios educacionais contemporâneos. Suas contribuições para o ensino de línguas e para a formação docente evidenciam a importância de uma educação linguística comprometida com a inclusão, a diversidade, a criticidade e a transformação social. Ao reconhecer a linguagem como prática social, a área oferece subsídios teóricos e metodológicos capazes de promover processos educativos mais democráticos, reflexivos e socialmente relevantes.

A partir dessa perspectiva, a Linguística Aplicada reafirma seu compromisso com a construção de conhecimentos que ultrapassam os limites da sala de aula, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de participar criticamente das práticas sociais mediadas pela linguagem. Dessa forma, suas interfaces com o ensino de línguas e com a formação docente consolidam-se como espaços privilegiados para a promoção de uma educação comprometida com a cidadania, a justiça social e a valorização da diversidade humana.

2 Linguística Aplicada: campo interdisciplinar, social e educacional

A Linguística Aplicada (LA) consolidou-se, especialmente a partir da segunda metade do século XX, como um campo de investigação comprometido com a análise de problemas sociais mediados pela linguagem. Embora suas origens estejam associadas ao ensino de línguas estrangeiras, a área passou por profundas transformações epistemológicas e metodológicas, ampliando seus objetos de estudo e incorporando questões relacionadas à educação, aos letramentos, às identidades, às políticas linguísticas, à formação docente, à inclusão e às práticas discursivas que atravessam diferentes contextos sociais. Dessa forma, a Linguística Aplicada deixou de ser compreendida como mera aplicação de teorias linguísticas e passou a constituir-se como campo autônomo de produção de conhecimento, caracterizado por seu compromisso social e educacional.

A emergência da Linguística Aplicada esteve vinculada à necessidade de responder a problemas concretos relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas. Contudo, o desenvolvimento da área demonstrou que os fenômenos linguísticos não poderiam ser analisados

isoladamente, desvinculados das realidades sociais, culturais e históricas nas quais são produzidos. Essa mudança de perspectiva permitiu a ampliação dos horizontes investigativos da LA, favorecendo o diálogo com diferentes áreas do conhecimento e consolidando seu caráter interdisciplinar.

Segundo Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada deve ser compreendida como um campo de investigação voltado para problemas sociais nos quais a linguagem desempenha papel central. Tal compreensão rompe com perspectivas reducionistas e reconhece a necessidade de analisar os usos da linguagem em situações reais, marcadas por relações de poder, identidades, conflitos e processos de negociação de sentidos. Nessa direção, a linguagem deixa de ser concebida apenas como sistema abstrato e passa a ser entendida como prática social situada.

A natureza interdisciplinar da Linguística Aplicada constitui uma de suas principais características. Conforme Celani (1998), a LA constrói seus objetos de investigação por meio do diálogo entre diferentes campos do saber, como Educação, Psicologia, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Estudos Culturais e Ciências Cognitivas. Essa abertura epistemológica permite compreender os fenômenos linguísticos em sua complexidade, evitando análises restritas exclusivamente aos aspectos estruturais da língua.

Ao discutir a constituição epistemológica da área, Signorini (1998) afirma que a Linguística Aplicada não se limita a importar conceitos de outras disciplinas, mas desenvolve formas próprias de interpretação dos fenômenos relacionados à linguagem. Nesse sentido, a interdisciplinaridade não representa apenas a soma de conhecimentos provenientes de diferentes áreas, mas a construção de novos olhares capazes de responder a problemas complexos que emergem das práticas sociais.

Essa perspectiva pode ser observada na reflexão proposta por Amorim (2017), ao afirmar que a Linguística Aplicada contemporânea passou por um processo de redescrição teórico-metodológica, aproximando-se de abordagens críticas e socialmente comprometidas. O autor destaca que a área passou a dialogar com novas epistemologias, buscando compreender a educação linguística a partir das condições sociais, econômicas, culturais e políticas que influenciam a vida dos sujeitos.

Nesse contexto, a Linguística Aplicada aproxima-se da noção de transdisciplinaridade, compreendida como a ultrapassagem das fronteiras disciplinares tradicionais. Conforme Morin (2000), os problemas contemporâneos exigem abordagens complexas capazes de integrar diferentes formas de conhecimento. A LA incorpora essa perspectiva

ao reconhecer que os desafios relacionados à linguagem e à educação não podem ser explicados por uma única disciplina, exigindo múltiplos referenciais teóricos e metodológicos.

A dimensão social da Linguística Aplicada manifesta-se na preocupação com questões que afetam diretamente a vida dos sujeitos. Entre essas questões destacam-se os processos de exclusão linguística, as desigualdades educacionais, as políticas de ensino de línguas, os direitos linguísticos, os letramentos e as práticas de inclusão. Ao investigar tais problemáticas, a LA assume um compromisso ético e político com a transformação social, buscando contribuir para a construção de práticas mais democráticas e inclusivas.

Moita Lopes (2006, p. 98) enfatiza que:

A Linguística Aplicada não pode ser vista apenas como um campo preocupado com questões metodológicas de ensino de línguas. Trata-se de uma área que investiga práticas sociais em que a linguagem ocupa posição central, buscando compreender como essas práticas produzem sentidos, identidades e relações de poder nos mais diversos contextos da vida social.

A Linguística Aplicada ultrapassa os limites da sala de aula, voltando-se para a compreensão de fenômenos sociais mais amplos. Tal posicionamento reforça seu compromisso com a análise crítica das práticas discursivas e com a produção de conhecimentos socialmente relevantes.

Nessa mesma direção, Celani (1998, p. 134) destaca:

A Linguística Aplicada caracteriza-se pela busca constante de respostas para problemas reais. Sua preocupação não está apenas na descrição de fenômenos linguísticos, mas na compreensão dos sujeitos que utilizam a linguagem em contextos específicos e das implicações sociais decorrentes dessas práticas.

A dimensão educacional da Linguística Aplicada constitui um de seus campos mais consolidados de atuação. A relação entre linguagem e educação tornou-se central nas investigações da área, especialmente porque os processos de ensino e aprendizagem são mediados por práticas linguísticas. Nesse sentido, a LA oferece importantes contribuições para o ensino de língua materna, de línguas adicionais, da Libras e para a formação de professores.

No âmbito da educação, a Linguística Aplicada contribuiu significativamente para a superação de modelos tradicionais de ensino baseados exclusivamente na memorização de regras gramaticais. As

discussões desenvolvidas pela área favoreceram a adoção de perspectivas interacionistas e discursivas, segundo as quais a aprendizagem ocorre por meio da participação dos sujeitos em práticas sociais de linguagem.

Rojo (2012) argumenta que o ensino de línguas deve possibilitar aos estudantes a participação efetiva em diferentes práticas sociais de leitura, escrita e oralidade. Para a autora, a escola precisa reconhecer a diversidade cultural e linguística presente na sociedade contemporânea, promovendo práticas pedagógicas capazes de desenvolver competências discursivas e críticas.

A influência da Linguística Aplicada também pode ser observada nas discussões sobre letramento. Segundo Soares (2003), o letramento não se restringe ao domínio técnico da leitura e da escrita, mas envolve a capacidade de utilizar essas práticas em diferentes contextos sociais. Essa concepção ampliou significativamente as possibilidades de atuação da escola, deslocando o foco da alfabetização para práticas mais amplas de participação social.

Ao tratar da relação entre Linguística Aplicada e letramentos, Gomes (2022, p. 4) afirma:

As contribuições da Linguística Aplicada para a educação linguística contemporânea evidenciam a necessidade de compreender a leitura, a escrita e os demais usos da linguagem como práticas sociais significativas, vinculadas aos contextos culturais e históricos dos sujeitos.

Essa perspectiva reforça a compreensão de que a educação linguística deve promover o desenvolvimento de sujeitos capazes de participar criticamente da vida social, utilizando a linguagem para construir conhecimentos, expressar identidades e intervir na realidade.

Outro aspecto relevante refere-se às contribuições da Linguística Aplicada para a formação docente. Desde os anos 1980, a área passou a dedicar atenção crescente aos processos de formação inicial e continuada de professores, reconhecendo que a qualidade do ensino está diretamente relacionada às oportunidades formativas oferecidas aos profissionais da educação.

Schön (2000) defende a ideia do professor reflexivo, capaz de analisar criticamente sua prática e produzir conhecimentos a partir da experiência. Essa concepção influenciou fortemente os estudos em Linguística Aplicada, favorecendo a valorização da reflexão como elemento constitutivo da formação profissional.

Nesse sentido, Cordeiro e Fogaça (2019, p. 462) afirmam:

A articulação entre teoria e prática constitui elemento essencial na formação docente, pois possibilita que os futuros professores construam conhecimentos significativos a partir da observação, da participação e da reflexão sobre situações concretas de ensino.

A valorização da experiência também encontra respaldo nos estudos de Miccoli (2006), que enfatiza a importância das experiências vividas por professores e estudantes na construção de conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Para a autora, compreender as experiências dos sujeitos permite ampliar a compreensão dos processos educacionais e desenvolver práticas pedagógicas mais contextualizadas.

A dimensão social da formação docente também pode ser observada nos estudos sobre identidade profissional. Hall (2006) argumenta que as identidades são construídas discursivamente e encontram-se em constante transformação. Aplicada à educação, essa perspectiva permite compreender que os professores constroem suas identidades a partir das experiências, interações e discursos que permeiam sua trajetória profissional.

A Linguística Aplicada também tem contribuído significativamente para a educação inclusiva e para a educação bilíngue de surdos. Ao reconhecer a Libras como língua legítima e a comunidade surda como grupo linguístico-cultural, a área favorece a construção de práticas pedagógicas que respeitam a diversidade linguística e promovem a inclusão.

Conforme Quadros (2007), a educação bilíngue para surdos representa uma proposta que valoriza a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Essa perspectiva contribui para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos estudantes surdos, fortalecendo sua participação nos diferentes espaços sociais.

Nessa direção, Pacheco e Gomes (2022) destacam que a Linguística Aplicada oferece importantes contribuições para o ensino da Libras ao possibilitar a construção de metodologias que considerem as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Tal posicionamento reforça o compromisso da área com a promoção de uma educação inclusiva e socialmente referenciada.

A relevância social da Linguística Aplicada também se manifesta em sua preocupação com as políticas linguísticas. Conforme Rajagopalan (2003), as políticas de linguagem exercem influência direta sobre os processos educacionais, determinando quais línguas são valorizadas, ensinadas e legitimadas socialmente. A LA contribui para a análise crítica dessas políticas, evidenciando seus impactos sobre diferentes grupos sociais.

Por fim, a Linguística Aplicada configura-se como um campo de investigação que articula teoria e prática, linguagem e sociedade, educação e transformação social. Seu caráter interdisciplinar, social e educacional permite compreender os fenômenos linguísticos em sua complexidade, oferecendo subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e comprometidas com a formação cidadã.

3 Ensino de línguas e formação docente: contribuições da Linguística Aplicada para a prática pedagógica

A Linguística Aplicada (LA) tem desempenhado papel fundamental na ressignificação dos processos de ensino de línguas e na formação docente, especialmente a partir das transformações epistemológicas ocorridas nas últimas décadas. Ao deslocar o foco de uma perspectiva centrada exclusivamente nas estruturas linguísticas para uma compreensão da linguagem como prática social, a área passou a oferecer importantes contribuições para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e contextualizadas. Nesse cenário, o ensino de línguas deixa de ser concebido como simples transmissão de conteúdos gramaticais e passa a ser compreendido como espaço de interação, construção de sentidos, desenvolvimento de letramentos e formação cidadã.

O ensino de línguas esteve fortemente associado a métodos que privilegiavam a memorização de regras, listas de vocabulário e exercícios de repetição. Tais práticas fundamentavam-se em concepções estruturalistas de linguagem, nas quais o domínio da norma linguística era considerado suficiente para garantir a aprendizagem. Entretanto, as transformações ocorridas no campo da Linguística Aplicada evidenciaram a necessidade de superar modelos reducionistas e de reconhecer a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Conforme Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada contemporânea investiga problemas sociais nos quais a linguagem ocupa posição central, contribuindo para a compreensão dos desafios enfrentados pelos sujeitos em contextos educacionais diversos. Tal posicionamento possibilitou o surgimento de abordagens que valorizam os usos sociais da linguagem, a construção de identidades, os processos interacionais e os diferentes contextos culturais em que a aprendizagem ocorre.

Nesse contexto, a noção de linguagem como prática social tornou-se um dos fundamentos centrais da Linguística Aplicada. De acordo

com Bakhtin (2003), toda manifestação linguística ocorre por meio de enunciados produzidos em situações concretas de interação social. Essa compreensão influenciou significativamente as propostas de ensino de línguas, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para os gêneros discursivos, para os contextos reais de comunicação e para a participação ativa dos estudantes na construção dos sentidos.

Ao analisar o ensino de línguas sob a perspectiva da Linguística Aplicada, Rojo (2012) destaca que o objetivo da educação linguística não deve restringir-se ao domínio de conteúdos formais, mas envolver a formação de sujeitos capazes de atuar criticamente em diferentes práticas sociais. Para a autora, ensinar língua significa possibilitar que os estudantes desenvolvam competências discursivas, interpretativas e argumentativas necessárias à participação na vida social contemporânea.

Essa mudança paradigmática provocou impactos significativos na prática pedagógica. O professor passou a ser compreendido não apenas como transmissor de conhecimentos, mas como mediador dos processos de aprendizagem, responsável por criar condições para que os estudantes participem de situações reais de uso da linguagem. Nesse sentido, a Linguística Aplicada contribui para a elaboração de propostas pedagógicas que valorizam a interação, a colaboração, a reflexão crítica e a produção de sentidos.

Segundo Celani (1998), a formação de professores de línguas deve contemplar não apenas conhecimentos linguísticos, mas também aspectos relacionados à pedagogia, à cultura, à identidade e às práticas sociais. Tal entendimento reforça a necessidade de programas formativos que articulem teoria e prática, possibilitando aos futuros docentes compreenderem a complexidade dos contextos educacionais em que atuarão.

Ao discutir a formação de professores, Schön (2000) propõe a noção de profissional reflexivo, segundo a qual o docente constrói conhecimentos a partir da análise crítica de sua própria prática. Essa perspectiva exerceu grande influência sobre os estudos em Linguística Aplicada, especialmente porque reconhece que os saberes docentes não se originam exclusivamente das teorias acadêmicas, mas também das experiências vividas no cotidiano escolar.

Nessa direção, Cordeiro e Fogaça (2019, p. 461) afirmam:

A participação dos licenciandos em experiências concretas de ensino possibilita a construção de conhecimentos que ultrapassam os limites da aprendizagem teórica. O contato com situações reais favorece a

articulação entre conceitos acadêmicos e desafios encontrados na prática pedagógica, contribuindo significativamente para o desenvolvimento profissional docente.

A reflexão apresentada pelos autores evidencia a importância da aproximação entre universidade e escola durante os processos formativos. A Linguística Aplicada tem contribuído para essa aproximação ao incentivar pesquisas que investigam as experiências dos professores e dos estudantes, valorizando os saberes produzidos no contexto da prática.

A centralidade da experiência na formação docente também é destacada por Miccoli (2006), que argumenta que o conhecimento sobre ensino de línguas não pode ser construído apenas por meio de observações externas, mas deve considerar as percepções, interpretações e vivências dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Para a autora, compreender as experiências de professores e alunos permite ampliar significativamente a compreensão dos fenômenos relacionados ao ensino e à aprendizagem.

Miccoli (2006, p. 208) afirma:

A visão sistêmica emerge e a compreensão daquilo que investigamos é ampliada quando aquele que vivencia é quem conta a história. As experiências de professores e alunos revelam dimensões da aprendizagem que dificilmente seriam percebidas apenas pela observação externa dos fenômenos educacionais.

Essa perspectiva reforça a importância da pesquisa narrativa, da investigação colaborativa e das abordagens qualitativas na formação docente. A Linguística Aplicada tem se destacado justamente por promover metodologias que valorizam as vozes dos sujeitos e os significados atribuídos às experiências educacionais.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre Linguística Aplicada e letramentos. Nas últimas décadas, os estudos da área passaram a enfatizar que a aprendizagem de línguas envolve a participação em práticas sociais de leitura, escrita, oralidade e multimodalidade. Tal compreensão ampliou significativamente os objetivos do ensino, que deixou de priorizar exclusivamente aspectos normativos da língua para contemplar usos reais e socialmente significativos da linguagem.

Soares (2003) destaca que o letramento envolve não apenas a capacidade de ler e escrever, mas a participação efetiva em práticas sociais mediadas pela linguagem escrita. Nessa perspectiva, o ensino de línguas deve promover situações em que os estudantes utilizem a linguagem para

resolver problemas, produzir conhecimentos, exercer cidadania e construir identidades.

As contribuições da Linguística Aplicada tornam-se ainda mais relevantes diante das transformações tecnológicas contemporâneas. O surgimento das tecnologias digitais modificou profundamente as formas de comunicação, exigindo novas competências linguísticas e novas abordagens pedagógicas. Nesse contexto, os conceitos de multiletramentos e multimodalidade passaram a ocupar posição central nas discussões sobre ensino de línguas.

Cope e Kalantzis (2000) argumentam que as práticas comunicativas contemporâneas são marcadas pela diversidade cultural e pela multiplicidade de modos semióticos. Dessa forma, o ensino de línguas precisa considerar não apenas textos escritos tradicionais, mas também vídeos, imagens, redes sociais, ambientes digitais e outras formas de produção de sentidos.

Ao analisar as contribuições da Linguística Aplicada para a educação linguística contemporânea, Gomes (2022, p. 7) destaca:

Os letramentos contemporâneos exigem práticas pedagógicas que articulem leitura, escrita, oralidade e tecnologias digitais, promovendo a participação crítica dos estudantes em diferentes esferas da vida social. Nesse processo, a Linguística Aplicada oferece importantes referenciais para a compreensão dessas transformações.

A formação docente precisa acompanhar essas mudanças. Os professores de línguas são constantemente desafiados a incorporar novas tecnologias, novas metodologias e novas formas de interação em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a Linguística Aplicada contribui para a construção de propostas formativas que favoreçam o desenvolvimento de competências críticas, tecnológicas e pedagógicas.

A educação científica também tem sido incorporada às discussões da Linguística Aplicada sobre formação docente. Silva e Mendes (2023) defendem que os professores devem ser reconhecidos como produtores de conhecimento, capazes de investigar suas próprias práticas e desenvolver soluções para problemas educacionais concretos. Essa perspectiva fortalece a autonomia docente e contribui para a construção de uma cultura de pesquisa no contexto escolar.

Segundo Silva e Mendes (2023, p. 160):

A educação científica favorece a formação de professores pesquisadores, capazes de compreender criticamente os desafios da prática pedagógica

e de produzir conhecimentos que contribuam para a inovação do ensino e para a melhoria das experiências de aprendizagem.

No contexto brasileiro, as contribuições da Linguística Aplicada também se manifestam nas discussões sobre educação inclusiva. A valorização da diversidade linguística e cultural levou a área a desenvolver investigações voltadas para o ensino de Libras, para a educação bilíngue de surdos e para os processos de inclusão escolar.

Pacheco e Gomes (2022) ressaltam que a Linguística Aplicada oferece fundamentos importantes para o ensino da Língua Brasileira de Sinais ao reconhecer as especificidades linguísticas da comunidade surda e ao propor práticas pedagógicas fundamentadas na valorização da diferença. Essa perspectiva rompe com modelos assimilacionistas e fortalece propostas educacionais comprometidas com os direitos linguísticos e culturais dos sujeitos surdos.

Quadros (2007) argumenta que a educação bilíngue representa uma alternativa capaz de garantir o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos estudantes surdos. Nessa abordagem, a Libras é reconhecida como primeira língua, enquanto o português escrito é ensinado como segunda língua, respeitando os processos naturais de aquisição da linguagem.

A Linguística Aplicada também tem contribuído para a compreensão das identidades docentes. Hall (2006) destaca que as identidades são construções sociais dinâmicas, produzidas por meio das interações e dos discursos que circulam em diferentes contextos. Aplicada à formação docente, essa perspectiva permite compreender que ser professor não constitui uma condição fixa, mas um processo contínuo de construção profissional.

Ao investigar os discursos produzidos por professores em formação, diversos estudos em Linguística Aplicada demonstram que a identidade docente é influenciada pelas experiências escolares, pelas relações estabelecidas com colegas e estudantes, pelas políticas educacionais e pelas condições de trabalho. Assim, a formação docente deve considerar não apenas aspectos técnicos, mas também dimensões subjetivas, culturais e sociais da profissão.

Nesse sentido, a Linguística Aplicada oferece importantes contribuições para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas, críticas e contextualizadas. Sua preocupação com os usos sociais da linguagem, com os processos de formação docente e com os desafios

educacionais contemporâneos permite desenvolver propostas capazes de responder às demandas de uma sociedade cada vez mais diversa e complexa.

4 Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender a relevância da Linguística Aplicada como um campo de investigação científica comprometido com a compreensão dos fenômenos linguísticos em sua dimensão social, educacional e cultural. Longe de restringir-se à aplicação de teorias linguísticas ao ensino de línguas, a área consolidou-se como espaço interdisciplinar de produção de conhecimento, voltado para a investigação de problemas concretos relacionados ao uso da linguagem em diferentes contextos sociais.

Observou-se que a Linguística Aplicada ampliou significativamente seus objetos de estudo, incorporando discussões sobre ensino de línguas, letramentos, formação docente, políticas linguísticas, educação inclusiva, identidade, cultura e práticas discursivas. Essa ampliação epistemológica possibilitou o desenvolvimento de abordagens mais sensíveis à complexidade das relações entre linguagem, sociedade e educação, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica dos sujeitos.

No que se refere ao ensino de línguas, constatou-se que as contribuições da Linguística Aplicada favoreceram a superação de perspectivas tradicionais centradas exclusivamente na memorização de conteúdos gramaticais. Em seu lugar, passaram a ganhar destaque abordagens que compreendem a linguagem como prática social, enfatizando os usos reais da língua, os gêneros discursivos, os letramentos e a participação ativa dos estudantes em diferentes esferas da vida social. Essa mudança representa um avanço significativo para a educação linguística, pois amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a relação entre escola e sociedade.

No campo da formação docente, verificou-se que a Linguística Aplicada desempenha papel essencial ao valorizar a articulação entre teoria e prática, a reflexão crítica sobre a ação pedagógica e a construção de saberes profissionais contextualizados. A concepção do professor como sujeito reflexivo e pesquisador de sua própria prática contribui para o fortalecimento da autonomia docente e para o desenvolvimento

de propostas pedagógicas mais coerentes com as demandas educacionais contemporâneas.

Além disso, a área tem oferecido importantes contribuições para a promoção da inclusão, da diversidade linguística e do reconhecimento de diferentes formas de expressão e produção de conhecimento. As discussões sobre educação bilíngue, Libras, letramentos digitais e direitos linguísticos evidenciam o compromisso da Linguística Aplicada com uma educação democrática, plural e socialmente referenciada.

Dessa forma, conclui-se que a Linguística Aplicada ocupa posição estratégica na construção de uma educação linguística crítica e transformadora. Suas contribuições para o ensino de línguas e para a formação docente reforçam a necessidade de práticas educativas que reconheçam a linguagem como instrumento de interação, produção de sentidos, construção identitária e participação social. Em um contexto marcado por rápidas transformações tecnológicas, culturais e educacionais, a Linguística Aplicada reafirma sua importância como campo capaz de produzir conhecimentos relevantes para a compreensão dos desafios contemporâneos e para a promoção de uma educação comprometida com a cidadania, a inclusão e a justiça social.

Referências

AMORIM, Marcel Alvaro de. A linguística aplicada e os estudos brasileiros: (inter-)relações teórico-metodológicas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 1-30, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, Maria Sofia Zanotto; CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1998. p. 15-23.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (org.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

CORDEIRO, Elisa Novaski; FOGAÇA, Francisco Carlos. A construção de conceitos teóricos por meio da prática pedagógica: formação de professores de línguas. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 1, p. 447-469, jan./jun. 2019.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MICCOLI, Laura Stella. A experiência na Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 207-248, 2006.

MOITA LOPES, **Luiz Paulo da. Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

PACHECO, Mery Cristiane Batista; GOMES, Joanderson de Oliveira. A Linguística Aplicada e suas contribuições para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras). In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2022, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: **Realize Editora**, 2022. p. 308-326.

QUADROS, Ronice **Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2003.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2012. p. 11-31.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). Linguística Aplicada e transdisciplinaridade. Campinas: **Mercado de Letras**, 1998. p. 99-110.

SILVA, Wagner Rodrigues. Educação científica na pós-graduação: uma abordagem da Linguística Aplicada. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 10, e024012, p. 1-24, 2024.

SILVA, Wagner Rodrigues; MENDES, Jaqueline. Educação científica na Linguística Aplicada: contribuições para o ensino básico. **Trabalhos em**

Linguística Aplicada, Campinas, v. 62, n. 1, p. 158-177, 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA NO CONTEXTO ESCOLAR: COMO TRABALHAR A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA

Deonísio Schmitt¹

Henrique Soares Peres Cabral²

Bruno Pierin Ernsen³

Silvio Santiago-Vieira⁴

Ana Carolina Raimundo Silva⁵

1 Introdução

A língua constitui um fenômeno social, histórico e cultural que acompanha as transformações das sociedades humanas. Diferentemente da visão tradicional que concebia a língua como um sistema homogêneo e estático, os estudos linguísticos contemporâneos demonstram que toda língua natural apresenta heterogeneidade, dinamismo e constante processo de renovação. Nesse sentido, a variação linguística não representa uma exceção ou um desvio da norma, mas uma característica constitutiva das línguas em uso.

Os estudos sociolinguísticos desenvolvidos a partir da segunda metade do século XX contribuíram significativamente para a compreensão dos fenômenos de variação e mudança linguística. Labov (2008) demonstrou que a variação linguística ocorre de maneira sistemática e está relacionada

1 Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Magistério Superior da Universidade Federal de Santa Catarina.

2 Mestrando em Diversidade e Inclusão – Universidade Federal Fluminense (Programa de Pós-Graduação em Diversidade e Inclusão – CMPDI).

3 Doutorando em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

4 Doutor em Educação (UFPA). Graduado em Licenciatura em Letras-Libras. Líder do Grupo de Estudos Surdos e Interfaces (GESI). Líder do Projeto de Extensão LIBRASmento para crianças ouvintes do EFAI. Docente de Libras da Universidade Federal do Pará (EA UFPA).

5 Mestre no Programa de Mestrado Profissional do IF - Goiano_ Campus Urutaí.

a fatores sociais, culturais, geográficos, etários e situacionais. Dessa forma, as variedades linguísticas observadas em uma comunidade não constituem formas aleatórias ou incorretas de expressão, mas manifestações legítimas do funcionamento da língua.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), a escola brasileira historicamente privilegiou uma concepção homogênea de língua, fundamentada na gramática normativa, desconsiderando a diversidade linguística presente entre os estudantes. Tal postura contribuiu para a construção de práticas pedagógicas que frequentemente associam as variedades populares ao erro, reforçando processos de exclusão social e preconceito linguístico.

Ao discutir a relação entre língua e sociedade, Bagno (2007) afirma que o preconceito linguístico constitui uma das formas mais persistentes de discriminação social no contexto brasileiro. Para o autor, muitas avaliações negativas dirigidas aos falantes não recaem propriamente sobre a língua que utilizam, mas sobre sua condição social, econômica ou regional. Nesse sentido, a crítica à linguagem frequentemente mascara preconceitos direcionados aos grupos sociais menos prestigiados.

A compreensão da diversidade linguística exige reconhecer que a língua sofre modificações permanentes ao longo do tempo. As mudanças linguísticas decorrem das necessidades comunicativas dos falantes, dos contatos culturais e das transformações sociais que caracterizam cada período histórico. Conforme destaca Costa (1996, p. 51), “a mudança linguística é universal, contínua, gradual e dinâmica”, constituindo um fenômeno inerente à própria natureza das línguas humanas.

Nessa perspectiva, Meillet (1921 *apud* Garcia, 2012) argumenta que toda mudança linguística possui relação direta com as transformações sociais vivenciadas pelos grupos humanos. A língua não se desenvolve isoladamente, mas acompanha as mudanças culturais, econômicas e políticas das comunidades que a utilizam. Assim, compreender os processos linguísticos implica necessariamente considerar os contextos sociais em que eles ocorrem.

A Sociolinguística Educacional tem contribuído significativamente para a discussão acerca da presença da variação linguística no ambiente escolar. Para Bortoni-Ricardo (2004), o principal desafio da escola não consiste em substituir a variedade linguística utilizada pelo aluno por outra considerada superior, mas ampliar sua competência comunicativa, permitindo-lhe transitar entre diferentes registros e contextos de uso da língua.

Nesse sentido, a educação linguística deve promover o reconhecimento da pluralidade linguística como patrimônio cultural da sociedade. As variedades regionais, populares, rurais, urbanas, juvenis e profissionais constituem expressões legítimas da identidade dos falantes e representam formas distintas de construção de significados. O papel da escola consiste em valorizar essa diversidade, ao mesmo tempo em que possibilita o acesso às variedades socialmente prestigiadas.

Conforme destacam Chaibe e Ferreira (2018), o ensino de língua portuguesa deve partir da reflexão sobre os usos reais da linguagem. As autoras observam que os estudantes precisam compreender que diferentes contextos comunicativos demandam diferentes escolhas linguísticas. Tal compreensão contribui para o desenvolvimento da consciência linguística e para a superação de visões preconceituosas sobre a língua.

Os documentos curriculares brasileiros também reconhecem a importância da diversidade linguística no processo educativo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam que o ensino de língua portuguesa deve contemplar a pluralidade de usos da linguagem, promovendo a reflexão sobre as relações entre língua, cultura e sociedade. Essa orientação busca romper com práticas pedagógicas centradas exclusivamente na memorização de regras gramaticais.

Segundo Travaglia (2009), a competência comunicativa envolve a capacidade de utilizar adequadamente variedades linguísticas conforme as exigências das situações de interação. Assim, ensinar língua portuguesa não significa apenas transmitir conhecimentos gramaticais, mas desenvolver habilidades de uso da linguagem em diferentes contextos sociais.

A valorização da diversidade linguística em sala de aula exige mudanças significativas na formação docente. Muitos professores ainda reproduzem concepções normativas que associam determinadas formas linguísticas ao erro ou à deficiência cultural. Calicchio (2024) ressalta que a formação continuada constitui um instrumento fundamental para aproximar os conhecimentos produzidos pela Sociolinguística das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Ao analisar as crenças linguísticas de professores de língua portuguesa, Calicchio (2024) constatou que muitos docentes reconhecem a existência da variação linguística, mas encontram dificuldades para incorporá-la efetivamente em suas práticas de ensino. Essa realidade evidencia a necessidade de ampliar os espaços de discussão sobre diversidade linguística nos cursos de formação inicial e continuada.

No contexto escolar, o trabalho com a variação linguística pode ocorrer por meio de diferentes estratégias pedagógicas. A análise de textos orais e escritos, o estudo de gêneros discursivos diversos, a investigação de expressões regionais e a comparação entre diferentes registros linguísticos constituem possibilidades metodológicas que favorecem a reflexão crítica sobre a língua.

Garcia (2012) defende que a diversidade linguística deve ser utilizada como matéria-prima para o ensino da língua materna. Segundo a autora, os professores podem explorar as diferenças linguísticas presentes na comunidade escolar para promover discussões sobre identidade, cultura, história e cidadania. Essa abordagem permite que os estudantes compreendam a linguagem como prática social e não apenas como conjunto de regras abstratas.

A utilização de projetos de pesquisa linguística representa outra estratégia relevante para o trabalho com a diversidade linguística. Os alunos podem realizar entrevistas com familiares, registrar expressões típicas de sua comunidade, investigar diferenças geracionais na linguagem e analisar manifestações linguísticas presentes nos meios de comunicação. Essas atividades favorecem a construção de conhecimentos sobre a língua a partir da realidade sociocultural dos estudantes.

Barroso *et al.* (2014) afirmam que a construção de uma pedagogia da variação linguística requer a adoção de práticas educativas fundamentadas na pesquisa-ação e na reflexão crítica sobre os usos da linguagem. Para os autores, a escola deve criar condições para que os estudantes compreendam os mecanismos de funcionamento da língua e desenvolvam atitudes de respeito diante da diversidade linguística.

A relação entre variação linguística e alfabetização também merece atenção especial. Barrera e Maluf (2004) destacam que muitas dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o processo de aquisição da escrita decorrem da distância entre as variedades linguísticas utilizadas em seu cotidiano e a norma-padrão valorizada pela escola. Nesse contexto, a compreensão dos fenômenos sociolinguísticos torna-se fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas.

De acordo com Soares (2002 *apud* Barrera; Maluf, 2004), a alfabetização não pode ser compreendida apenas como domínio técnico da escrita, mas deve envolver a inserção dos sujeitos em práticas sociais de leitura e produção textual. Tal perspectiva reforça a necessidade de

considerar a diversidade linguística como elemento constitutivo dos processos de ensino e aprendizagem.

A formação de cidadãos críticos e conscientes pressupõe o desenvolvimento de uma educação linguística comprometida com os princípios da inclusão e da valorização das diferenças. Nesse sentido, a escola deve atuar como espaço de diálogo entre diferentes culturas, identidades e formas de expressão linguística.

Ao promover o reconhecimento da diversidade linguística, a instituição escolar contribui para a construção de relações mais democráticas e respeitadas entre os sujeitos. O combate ao preconceito linguístico torna-se, assim, parte integrante das ações voltadas à promoção da cidadania, dos direitos humanos e da justiça social.

Portanto, trabalhar a variação e a mudança linguística em sala de aula significa reconhecer a língua como fenômeno vivo, dinâmico e socialmente situado. Essa perspectiva permite superar concepções reducionistas sobre a linguagem e contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e comprometidas com a valorização da diversidade cultural e linguística presente na sociedade contemporânea.

2 Variação e mudança linguística: fundamentos para compreender a língua em uso

A compreensão da língua como fenômeno social representa uma das principais contribuições da Linguística moderna para os estudos da linguagem. Durante séculos, predominou a concepção de que a língua constituía um sistema homogêneo, estável e imutável, cuja legitimidade estaria associada à norma culta e aos modelos prescritos pelas gramáticas tradicionais. Contudo, os avanços promovidos pela Sociolinguística demonstraram que a heterogeneidade não é um aspecto periférico da língua, mas uma característica constitutiva de seu funcionamento.

Nesse contexto, a variação linguística pode ser definida como a coexistência de diferentes formas de expressão utilizadas pelos falantes de uma mesma língua. Essas diferenças podem manifestar-se nos níveis fonológico, morfológico, sintático, lexical e discursivo, sendo influenciadas por fatores geográficos, históricos, sociais, culturais, econômicos e situacionais. A língua, portanto, não se apresenta de maneira uniforme, mas por meio de múltiplas variedades que coexistem e se transformam continuamente.

Segundo Labov (2008), a variação linguística é inerente às línguas naturais e segue padrões sistemáticos que podem ser observados e descritos cientificamente. O autor rompeu com a ideia de que as variantes linguísticas constituem desvios ou erros, demonstrando que elas obedecem a regras específicas condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos.

A partir dessa perspectiva, torna-se possível compreender que a língua falada pelos diferentes grupos sociais possui organização própria e atende plenamente às necessidades comunicativas de seus usuários. O reconhecimento dessa realidade contribui para superar concepções preconceituosas que associam determinadas variedades linguísticas à falta de instrução ou à incapacidade intelectual.

Conforme destaca Costa (1996, p. 51),

A língua não é, como muitos acreditam, uma entidade imutável, homogênea, que paira por sobre os falantes. Pelo contrário, todas as línguas vivas mudam no decorrer do tempo e o processo em si nunca pára. Ou seja, a mudança linguística é universal, contínua, gradual e dinâmica, embora apresente considerável regularidade. Além disso, a língua falada constitui o principal espaço onde essas mudanças se manifestam e se consolidam ao longo das gerações.

Essa compreensão evidencia que a mudança linguística constitui um processo natural e inevitável. Nenhuma língua permanece idêntica ao longo da história. As transformações observadas no vocabulário, na pronúncia, na sintaxe e nos significados refletem mudanças ocorridas na própria sociedade. Assim, a língua acompanha os movimentos históricos, as transformações culturais e as necessidades comunicativas dos falantes.

Os estudos sociolinguísticos também demonstram que as mudanças linguísticas geralmente surgem em contextos de variação. Quando diferentes formas coexistem em uma comunidade de fala, uma delas pode tornar-se predominante ao longo do tempo, consolidando uma mudança no sistema linguístico. Dessa forma, variação e mudança constituem fenômenos intimamente relacionados.

Nesse sentido, Meillet (1921 *apud* Garcia, 2012) afirma que a língua é um fato social e, por essa razão, suas transformações devem ser explicadas a partir das mudanças que ocorrem na própria sociedade. A linguagem não evolui isoladamente, mas em permanente interação com fatores históricos, políticos, econômicos e culturais.

Ao discutir a relação entre língua e sociedade, Garcia (2012, p. 248) enfatiza:

A escola e os professores precisam reconhecer nas variações linguísticas a matéria-prima para o trabalho sistemático com a língua materna. Isso implica identificar, descrever e compreender as diferentes formas de uso da linguagem, tornando explícitas as consequências sociais de cada escolha linguística. Não se trata de substituir uma variedade por outra, mas de ampliar o repertório comunicativo dos estudantes para diferentes situações de interação.

A diversidade linguística observada nas sociedades contemporâneas resulta da própria diversidade dos grupos humanos. Aspectos como faixa etária, gênero, escolaridade, profissão, região geográfica e pertencimento cultural influenciam diretamente os modos de falar. Assim, uma mesma língua apresenta múltiplas formas de realização, todas legítimas dentro de seus contextos de uso.

No Brasil, a pluralidade linguística manifesta-se de maneira particularmente expressiva. As diferenças regionais, os processos históricos de colonização, a presença de povos indígenas, africanos e imigrantes europeus contribuíram para a constituição de uma rica diversidade linguística. Essa realidade desafia a escola a desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem essa multiplicidade.

Conforme observam Santana e Neves (2015), a diversidade linguística brasileira não representa um problema a ser corrigido, mas um patrimônio cultural que deve ser compreendido e valorizado. Entretanto, a tradição escolar frequentemente privilegia apenas a norma-padrão, produzindo situações em que as variedades populares são tratadas como formas inadequadas de expressão.

Essa visão encontra sustentação em concepções históricas de língua associadas ao purismo linguístico. Durante muito tempo, acreditou-se que existiria uma única forma correta de falar e escrever, geralmente vinculada aos grupos socialmente prestigiados. Como consequência, as demais variedades passaram a ser interpretadas como sinais de deficiência cultural ou educacional.

Bortoni-Ricardo (2004) argumenta que tal perspectiva ignora os resultados produzidos pela Sociolinguística e contribui para a reprodução de desigualdades sociais no ambiente escolar. Para a autora, a função da escola não consiste em eliminar as variedades linguísticas dos estudantes, mas ampliar sua competência comunicativa.

Ao abordar essa questão, Barroso *et al.* (2014, p. 77) afirmam:

A construção de uma pedagogia da variação linguística exige que a escola abandone a concepção de língua homogênea e passe a reconhecer

a heterogeneidade como característica fundamental da linguagem humana. O trabalho pedagógico precisa contemplar a língua em uso, em seus contextos reais de produção, possibilitando ao estudante compreender os mecanismos de funcionamento da linguagem e desenvolver atitudes de respeito diante da diversidade linguística.

A noção de competência comunicativa, desenvolvida por Hymes (1972 *apud* Travaglia, 2009), amplia a compreensão do ensino de língua ao considerar que o domínio linguístico envolve não apenas o conhecimento das estruturas gramaticais, mas também a capacidade de utilizar a linguagem adequadamente em diferentes contextos sociais. Nessa perspectiva, o falante competente é aquele que sabe selecionar recursos linguísticos apropriados às situações de comunicação.

A mudança linguística também pode ser observada nos processos de inovação lexical. Novas palavras surgem constantemente para nomear tecnologias, fenômenos sociais, práticas culturais e experiências inéditas. Ao mesmo tempo, outras palavras caem em desuso ou assumem novos significados. Esse dinamismo demonstra que a língua está em permanente adaptação às necessidades dos falantes.

De acordo com Chaibe e Ferreira (2018), compreender a língua em uso significa reconhecer que os falantes realizam escolhas linguísticas motivadas pelas condições concretas de interação. Cada situação comunicativa exige estratégias específicas de expressão, o que explica a coexistência de diferentes registros, estilos e variedades linguísticas.

Nessa direção, Spessatto e Silveira (2020, p. 1108) destacam:

Uma formação linguística democrática deve assegurar a todos os estudantes o direito de reconhecer seus modos de falar como legítimos e, simultaneamente, garantir o acesso às variedades socialmente valorizadas. A escola precisa atuar como espaço de ampliação das possibilidades comunicativas, e não como ambiente de negação das identidades linguísticas dos sujeitos.

Essa concepção está alinhada aos princípios da Sociolinguística Educacional, que propõe um ensino baseado na reflexão crítica sobre a linguagem. O objetivo não consiste em abandonar o ensino da norma-padrão, mas contextualizá-lo dentro de uma perspectiva mais ampla de diversidade linguística. O estudante deve compreender que diferentes variedades possuem diferentes funções sociais, sem que isso implique superioridade ou inferioridade entre elas.

Ao analisar a formação de professores para o trabalho com a diversidade linguística, Pedro (2024) destaca que a valorização das

diferenças linguísticas exige uma postura crítica diante das práticas tradicionais de ensino. A formação docente precisa contemplar conhecimentos sociolinguísticos capazes de subsidiar intervenções pedagógicas fundamentadas no respeito à pluralidade cultural e linguística.

Assim, a compreensão da variação e da mudança linguística constitui elemento fundamental para a construção de uma educação linguística democrática. Ao reconhecer a língua como fenômeno social, histórico e dinâmico, a escola contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de combater o preconceito linguístico e promover o respeito às diferentes formas de expressão presentes na sociedade.

Dessa forma, os estudos sobre variação e mudança linguística oferecem importantes subsídios teóricos para compreender a língua em uso. Eles evidenciam que a heterogeneidade constitui uma característica inerente às línguas naturais e que a mudança representa um processo contínuo de adaptação às transformações sociais. Reconhecer essa realidade significa compreender que a diversidade linguística não é um obstáculo para o ensino, mas um recurso pedagógico essencial para a formação de cidadãos críticos, conscientes e linguisticamente competentes.

3 Diversidade linguística em sala de aula: caminhos pedagógicos para uma educação linguística democrática

A diversidade linguística constitui uma das características mais evidentes das sociedades contemporâneas. Em contextos educacionais, ela se manifesta por meio das diferentes formas de falar, escrever e significar utilizadas pelos estudantes em suas interações cotidianas. Essas formas de expressão refletem trajetórias históricas, identidades culturais, pertencimentos regionais e experiências sociais diversas. Entretanto, apesar de sua presença constante no ambiente escolar, a diversidade linguística ainda enfrenta desafios relacionados à valorização e ao reconhecimento institucional.

A escola brasileira assumiu a responsabilidade de ensinar a norma-padrão da língua portuguesa, frequentemente interpretada como a única forma legítima de expressão linguística. Essa perspectiva, fortemente influenciada pela tradição gramatical normativa, contribuiu para a construção de práticas pedagógicas que desconsideram a pluralidade linguística existente na sociedade. Como consequência, muitas variedades

linguísticas utilizadas pelos estudantes passaram a ser classificadas como inadequadas, incorretas ou inferiores.

Segundo Bagno (2007), a valorização exclusiva da norma-padrão promove a invisibilização das demais variedades linguísticas e fortalece mecanismos de exclusão social. O autor argumenta que o preconceito linguístico constitui uma das formas mais persistentes de discriminação presentes na sociedade brasileira, uma vez que associa determinados modos de falar à falta de inteligência, cultura ou competência comunicativa.

Nesse contexto, a educação linguística democrática surge como uma proposta que busca reconhecer a diversidade linguística como elemento constitutivo da experiência humana. Em vez de compreender as diferenças linguísticas como problemas a serem corrigidos, essa perspectiva as interpreta como manifestações legítimas da riqueza cultural e social das comunidades de fala.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), a escola precisa assumir o compromisso de ampliar o repertório linguístico dos estudantes sem desvalorizar as variedades que eles já dominam. O ensino da norma-padrão deve ocorrer de forma complementar, permitindo que os alunos desenvolvam competências para atuar em diferentes contextos comunicativos.

Ao refletir sobre o papel da educação diante da diversidade linguística, Spessatto e Silveira (2020, p. 1106) afirmam:

Uma formação linguística democrática, assegurando a todos que passam pela escola o direito de reconhecer seus modos de falar como legítimos e o direito ao conhecimento das variedades consideradas de prestígio, demanda a intervenção dos professores de todas as áreas do conhecimento. A valorização da diversidade linguística não implica abandono da norma-padrão, mas ampliação das possibilidades de participação social dos estudantes por meio do domínio de diferentes recursos comunicativos.

Essa perspectiva encontra respaldo nos estudos da Sociolinguística Educacional, que compreendem a língua como prática social e reconhecem a legitimidade das variedades linguísticas. Nessa abordagem, a função da escola consiste em desenvolver a consciência linguística dos estudantes, promovendo reflexões sobre os usos da linguagem e seus significados sociais.

A construção de uma educação linguística democrática exige a superação de práticas pedagógicas centradas exclusivamente na correção

gramatical. O ensino de língua portuguesa deve privilegiar a análise dos usos reais da linguagem, considerando os contextos em que os enunciados são produzidos e interpretados. Isso significa compreender que diferentes situações comunicativas demandam diferentes estratégias linguísticas.

Nesse sentido, Travaglia (2009) destaca que o ensino da língua deve estar voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa. Tal competência envolve a capacidade de utilizar a linguagem de maneira adequada às circunstâncias sociais, culturais e discursivas em que ocorre a interação.

A valorização da diversidade linguística também implica reconhecer a relação entre linguagem e identidade. Os modos de falar constituem elementos fundamentais da construção das identidades individuais e coletivas. Ao desqualificar a fala de um estudante, a escola pode estar desvalorizando sua história, sua cultura e seu pertencimento social.

Conforme observam Chaibe e Ferreira (2018, p. 360),

Os estudos linguísticos contemporâneos orientam que o ensino deve partir da reflexão e do acesso dos alunos às variedades da língua como legítimas, de forma a combater o preconceito linguístico, e lhes oferecer possibilidades de escolhas, por meio do reconhecimento das normas efetivamente praticadas pelos falantes da língua portuguesa. A educação linguística deve possibilitar ao estudante compreender as funções sociais das diferentes variedades linguísticas.

A compreensão da linguagem como prática social exige que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas capazes de integrar os conhecimentos sociolinguísticos às atividades de sala de aula. Isso envolve a utilização de textos autênticos, gêneros discursivos diversos e situações reais de comunicação, permitindo que os estudantes observem a língua em funcionamento.

Entre as possibilidades pedagógicas destacam-se a análise de músicas, poemas, entrevistas, programas televisivos, publicações em redes sociais, histórias orais e manifestações culturais locais. Esses materiais oferecem oportunidades para discutir os diferentes usos da língua, as marcas de identidade presentes nos discursos e as relações entre linguagem e sociedade.

Garcia (2012) defende que a diversidade linguística deve ser utilizada como recurso didático para o ensino da língua materna. Segundo a autora, o trabalho pedagógico pode partir das variedades linguísticas presentes na própria comunidade escolar, promovendo investigações sobre

regionalismos, expressões populares, formas de tratamento e variações geracionais.

Ao abordar essa questão, Garcia (2012, p. 266) destaca:

A escola e os professores devem reconhecer nas variações linguísticas a matéria-prima para o trabalho sistemático com a língua materna, a partir da identificação e descrição das ocorrências, tornando explícitas as consequências sociais de cada escolha dentre as diversas opções oferecidas pela língua. Trata-se de desenvolver nos estudantes a capacidade de compreender e utilizar diferentes variedades linguísticas de forma consciente e crítica.

Outra estratégia relevante consiste na realização de projetos de pesquisa linguística envolvendo os próprios estudantes. Essas atividades podem incluir entrevistas com familiares, levantamento de expressões regionais, análise de diferenças linguísticas entre gerações e observação dos usos da linguagem em diferentes espaços sociais. Além de promover o desenvolvimento de habilidades investigativas, essas experiências contribuem para a valorização dos conhecimentos culturais presentes na comunidade.

A pedagogia da variação linguística propõe que o ensino da língua seja orientado pela reflexão crítica sobre os fenômenos linguísticos. Em vez de apresentar regras descontextualizadas, o professor pode estimular a análise das escolhas linguísticas realizadas pelos falantes em diferentes situações comunicativas. Essa abordagem favorece a construção da consciência metalinguística e amplia a compreensão dos estudantes sobre o funcionamento da linguagem.

Barroso *et al.* (2014) argumentam que a implementação de uma pedagogia da variação linguística requer mudanças significativas na formação docente. Muitos professores ainda reproduzem concepções normativas de língua, o que dificulta a incorporação dos conhecimentos sociolingüísticos às práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Barroso *et al.* (2014, p. 75) afirmam:

A construção de uma pedagogia da variação linguística na escola pressupõe a compreensão da linguagem como atividade social e histórica. Tal proposta exige a adoção de práticas educativas que considerem a heterogeneidade linguística como característica constitutiva da língua e que promovam o respeito às diferentes formas de expressão presentes na comunidade escolar. Embora desafiadora, essa perspectiva mostra-se viável e produtiva para o ensino de língua portuguesa.

A formação inicial e continuada dos professores desempenha papel fundamental nesse processo. De acordo com Pedro (2024), a preparação docente para a diversidade linguística deve contemplar conhecimentos teóricos sobre Sociolinguística, práticas de reflexão crítica sobre preconceito linguístico e experiências pedagógicas voltadas para a valorização da pluralidade cultural.

Hymes (1972 *apud* Bortoni-Ricardo, 2004) já defendia que a educação linguística deveria possibilitar aos estudantes o domínio de diferentes formas de uso da linguagem, considerando os variados contextos sociais em que a comunicação ocorre. Essa concepção amplia a noção tradicional de ensino de língua ao incorporar aspectos socioculturais e discursivos ao processo educativo.

Além dos aspectos pedagógicos, a valorização da diversidade linguística possui importantes implicações éticas e políticas. Reconhecer a legitimidade das variedades linguísticas significa promover o respeito às diferenças, combater formas de discriminação e fortalecer os princípios democráticos que orientam a educação contemporânea.

A educação linguística democrática contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as relações entre linguagem, poder e sociedade. Ao refletirem sobre os mecanismos de valorização e estigmatização das variedades linguísticas, os estudantes desenvolvem maior consciência acerca dos processos de exclusão social e cultural presentes em diferentes contextos.

Nessa perspectiva, a escola assume papel fundamental na promoção da cidadania linguística. O acesso à norma-padrão continua sendo importante para a participação em determinados espaços sociais e profissionais. Entretanto, esse acesso não deve ocorrer à custa da desvalorização das identidades linguísticas dos estudantes. Ao contrário, a ampliação do repertório linguístico deve ser compreendida como direito educacional e instrumento de inclusão social.

Portanto, os caminhos pedagógicos para uma educação linguística democrática passam pelo reconhecimento da diversidade linguística como riqueza cultural, pela valorização das identidades dos estudantes, pela formação crítica dos professores e pela construção de práticas pedagógicas fundamentadas na reflexão sociolinguística. Somente dessa forma será possível transformar a escola em espaço de acolhimento, diálogo e respeito às múltiplas formas de expressão que caracterizam a sociedade brasileira.

4 Considerações finais

A discussão acerca da variação e da mudança linguística evidencia que a língua constitui um fenômeno social, histórico, cultural e dinâmico, permanentemente influenciado pelas transformações vivenciadas pelos grupos humanos. As contribuições da Sociolinguística permitiram superar concepções tradicionais que compreendiam a língua como um sistema homogêneo e imutável, demonstrando que a heterogeneidade linguística é uma característica inerente a todas as línguas naturais.

No contexto escolar, o reconhecimento da diversidade linguística representa um importante desafio para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas. Durante muito tempo, a escola privilegiou o ensino centrado exclusivamente na norma-padrão, desconsiderando as múltiplas variedades linguísticas presentes nas experiências dos estudantes. Tal postura contribuiu para a reprodução de preconceitos linguísticos e para a desvalorização de diferentes identidades culturais e sociais.

Os estudos analisados demonstram que a valorização da diversidade linguística não implica o abandono do ensino da norma-padrão. Pelo contrário, pressupõe a ampliação das competências comunicativas dos estudantes, possibilitando-lhes compreender e utilizar variedades linguísticas de acordo com os contextos de interação. Nessa perspectiva, o ensino da língua portuguesa deve promover o desenvolvimento da consciência linguística, favorecendo reflexões críticas sobre os usos da linguagem e suas implicações sociais.

A construção de uma educação linguística democrática exige o fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores, de modo que os conhecimentos produzidos pela Sociolinguística possam subsidiar práticas pedagógicas comprometidas com o respeito às diferenças. A escola precisa assumir seu papel na promoção da cidadania linguística, reconhecendo que todas as variedades possuem legitimidade em seus contextos de uso e que o preconceito linguístico constitui uma forma de exclusão social que deve ser combatida.

Dessa forma, trabalhar a diversidade linguística em sala de aula significa contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de compreender a linguagem como prática social. Ao valorizar os saberes linguísticos trazidos pelos estudantes e promover o acesso às variedades de prestígio social, a educação cumpre sua função de ampliar oportunidades,

fortalecer identidades e construir relações mais democráticas no espaço escolar e na sociedade.

Referências

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

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 35-46, 2004.

BARROSO, Bruna Loures de Araújo; CYRANKA, Lucia F. Mendonça; OLIVEIRA, Luís Carlos de; SILVA, Maria Diomara da. Variação linguística na escola: desafios e possibilidades. **Interdisciplinar**, Itabaiana, ano IX, v. 20, p. 73-94, jan./jun. 2014.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALICCHIO, Fátima Christina. **Formação docente e ensino de gramática: por uma pedagogia da variação linguística na escola**. 2024. 180 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

CHAIIBE, Maria Eduarda dos Santos; FERREIRA, Ediene Pena. A variação linguística na educação contemporânea: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, n. 2, p. 358-385, maio/ago. 2018.

COSTA, Vera Lúcia Anuniação. A importância do conhecimento da variação linguística. **Educar**, Curitiba, n. 12, p. 51-60, 1996.

GARCIA, Avany Aparecida. As variações linguísticas em sala de aula: especificidades da Amazônia. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 245-269, jan./jul. 2012.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PEDRO, Adalgiza Hayley J. A. Formação de professores para a diversidade

linguística: dos discursos às práticas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, e21706, 2024.

SANTANA, Jessé Ovídio de; NEVES, Maria do Bom Parto Ferreira das. As variações linguísticas e suas implicações na prática docente. **Millenium**, n. 48, p. 75-93, jan./jun. 2015.

SPESSATTO, Marizete Bortolanza; SILVEIRA, Luana de Gusmão. Variação linguística na primeira pessoa do singular: o professor em formação na condição de sujeito. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, n. 3, p. 1106-1130, set./dez. 2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PRECONCEITO LINGUÍSTICO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS ESTRATÉGIAS PARA COMBATER ESTIGMAS LINGUÍSTICOS

Giovana Cristina de Campos Bezerra¹

Isabele Sant'Ana de Brito²

Priscilla Fonseca Cavalcante³

Leonardo Adonis de Almeida⁴

Greice Kelly Nascimento Santos Costa⁵

1 Introdução

A língua constitui um fenômeno social, histórico, cultural e político que se manifesta de forma dinâmica nas diferentes comunidades de fala. Distante da concepção de homogeneidade defendida pelas gramáticas normativas tradicionais, os estudos linguísticos contemporâneos demonstram que toda língua natural apresenta variações decorrentes de fatores geográficos, sociais, culturais, etários, econômicos e situacionais. Nesse contexto, a diversidade linguística deve ser compreendida como uma característica inerente ao funcionamento das línguas e não como um problema a ser corrigido ou eliminado. Entretanto, apesar dos avanços teóricos proporcionados pela Sociolinguística e pela Linguística Aplicada, ainda persistem práticas sociais e educacionais que hierarquizam determinadas variedades linguísticas em detrimento de outras, produzindo processos de discriminação e exclusão conhecidos como preconceito linguístico.

1 Doutoranda em Estudos linguísticos pela Universidade Federal do Pará.

2 Especialista em Educação Bilíngue de Surdos pelo INES. Graduada em Letras-Libras (UFAC) e Pedagogia. Professora da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva.

3 Professora do Magistério Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

4 Mestre em Estudos de Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina e Professor Substituto de Libras na Universidade Federal de Santa Catarina.

5 Mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

O preconceito linguístico configura-se como uma manifestação de desigualdade social que utiliza a linguagem como instrumento de distinção e inferiorização de grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, não se trata apenas de uma avaliação negativa sobre determinadas formas de falar, mas de um mecanismo ideológico que associa variedades linguísticas a juízos de valor relacionados à inteligência, competência, escolarização e pertencimento social. Conforme destacam Bagno e Rangel (2005), a educação linguística envolve não apenas o conhecimento sobre a língua, mas também as crenças, representações, mitos e preconceitos que circulam socialmente em torno da linguagem. Dessa forma, compreender o preconceito linguístico implica analisar as relações de poder que sustentam a valorização de determinadas formas de expressão em detrimento de outras.

A Sociolinguística Variacionista, consolidada a partir dos estudos de Labov, contribuiu significativamente para a compreensão da heterogeneidade linguística ao demonstrar que a variação não ocorre de maneira aleatória, mas segue padrões sistemáticos relacionados aos contextos de uso da língua. Segundo Vitorio (2017), a língua deve ser compreendida como um sistema intrinsecamente variável, cuja diversidade constitui elemento fundamental para a descrição dos fenômenos linguísticos. Nessa perspectiva, as diferenças existentes entre as variedades não representam desvios ou inadequações, mas manifestações legítimas dos usos linguísticos produzidos pelos falantes em seus diferentes contextos socioculturais.

Os estudos sobre crenças e atitudes linguísticas também evidenciam que os julgamentos atribuídos às variedades da língua estão diretamente relacionados às relações sociais estabelecidas entre os grupos que as utilizam. Botassini (2015) observa que, em sociedades marcadas por desigualdades econômicas e culturais, os grupos socialmente prestigiados tendem a impor suas formas de linguagem como modelos de correção e legitimidade. Em consequência, variedades associadas a grupos populares, comunidades rurais, populações periféricas e minorias socioculturais frequentemente tornam-se alvo de estigmatização. Conforme apontam Giles e Ryan (1982 *apud* Botassini, 2015), as atitudes linguísticas constituem reflexos das relações de poder existentes entre os grupos sociais, influenciando percepções de prestígio, status e valor social.

No ambiente escolar, tais processos assumem especial relevância, uma vez que a escola historicamente desempenhou papel central na difusão da norma-padrão como referência legítima de uso da língua. Embora o ensino

da variedade de prestígio seja importante para ampliar as possibilidades de participação social dos estudantes, sua utilização como único parâmetro de avaliação linguística pode contribuir para a reprodução de desigualdades educacionais. Costa (1996) destaca que a crença na existência de uma língua homogênea e imutável está associada à tradição gramatical normativa, que frequentemente privilegia a escrita formal e ignora a diversidade presente nas práticas reais de linguagem. Tal perspectiva tende a desconsiderar as experiências linguísticas dos estudantes e a transformar diferenças socioculturais em supostas deficiências individuais.

As consequências desse processo tornam-se particularmente visíveis no contexto da alfabetização e da aprendizagem da língua escrita. Barrera e Maluf (2004) ressaltam que a distância entre a linguagem valorizada pela escola e as variedades utilizadas pelas camadas populares pode contribuir para dificuldades no processo de escolarização, especialmente quando os professores não possuem formação adequada para lidar com a diversidade linguística presente em sala de aula. De acordo com as autoras, a desqualificação das formas de fala dos estudantes pode gerar insegurança linguística, baixa autoestima e dificuldades de participação nas atividades escolares, comprometendo o desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

Além disso, o preconceito linguístico não pode ser analisado isoladamente de outras formas de discriminação social. Estudos recentes têm evidenciado a relação entre linguagem, raça, classe social e poder, destacando o conceito de racismo linguístico como importante categoria analítica para compreender processos de exclusão. Nascimento (2019 *apud* Silva Junior; Martins, 2022) argumenta que determinadas variedades linguísticas são desvalorizadas não por características estruturais da língua, mas porque estão associadas a grupos historicamente submetidos à marginalização social e racial. Nessa perspectiva, combater o preconceito linguístico implica também enfrentar práticas de discriminação racial, cultural e epistemológica que atravessam os espaços educacionais.

Diante desse cenário, a educação linguística assume papel estratégico na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, a diversidade e a justiça social. Frank (2024) defende uma concepção de educação linguística fundamentada na perspectiva freireana da prática da liberdade, na qual o ensino da língua ultrapassa a mera transmissão de regras gramaticais e passa a promover reflexões críticas sobre os usos sociais da linguagem. Para o autor, a escola deve constituir-se como espaço de

diálogo e valorização das diferenças, reconhecendo os estudantes como sujeitos de linguagem e produtores legítimos de conhecimento.

Nessa direção, Carvalho (2010) enfatiza a necessidade de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos estudantes, capaz de reconhecer a diversidade como elemento constitutivo dos processos educativos. Segundo Bortoni-Ricardo (2005 *apud* Carvalho, 2010, p. 46), a tarefa da Sociolinguística Educacional não se limita à descrição da variação linguística, mas envolve a construção de práticas pedagógicas que considerem as especificidades socioculturais dos alunos e promovam a democratização do acesso aos bens linguísticos socialmente valorizados.

Paralelamente, as discussões contemporâneas sobre educação inclusiva têm ampliado a compreensão acerca da necessidade de reconhecer diferentes formas de expressão linguística nos espaços escolares. Fidalgo, Hashizume e Gonçalves (2022) ressaltam que práticas educacionais inclusivas demandam abordagens interdisciplinares capazes de problematizar mecanismos de exclusão presentes nas instituições educacionais. Tal perspectiva reforça a importância de uma educação linguística comprometida com a valorização das múltiplas formas de comunicação e produção de sentidos presentes na sociedade.

Nesse contexto, torna-se fundamental discutir estratégias pedagógicas que contribuam para a superação dos estigmas linguísticos e para a construção de ambientes educacionais mais democráticos. A valorização da diversidade linguística, a formação crítica de professores, a problematização das ideologias linguísticas e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas constituem elementos centrais para o enfrentamento das desigualdades produzidas pelo preconceito linguístico.

Diante dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo analisar as relações entre preconceito linguístico e práticas pedagógicas inclusivas, discutindo estratégias capazes de combater estigmas linguísticos no contexto escolar. Parte-se da compreensão de que a escola possui papel fundamental tanto na reprodução quanto na transformação das desigualdades linguísticas presentes na sociedade. Assim, busca-se refletir sobre os fundamentos teóricos que sustentam a valorização da diversidade linguística e sobre as possibilidades de construção de práticas educativas comprometidas com a inclusão, o respeito às diferenças e a democratização dos direitos linguísticos.

2 Preconceito linguístico, variação e produção social dos estigmas

O preconceito linguístico constitui um fenômeno social complexo que ultrapassa os limites da linguagem e se insere nas relações históricas de poder que estruturam a sociedade. Embora frequentemente apresentado como uma questão relacionada à correção gramatical ou ao domínio da norma-padrão, o preconceito linguístico está diretamente associado aos processos de valorização e desvalorização de grupos sociais. Dessa forma, determinadas variedades linguísticas passam a ser consideradas legítimas e prestigiadas, enquanto outras são classificadas como inadequadas, incorretas ou inferiores. Tal hierarquização não decorre de características estruturais das variedades em si, mas das posições sociais ocupadas pelos grupos que as utilizam.

A Sociolinguística demonstrou que toda língua natural apresenta variação. As diferenças observadas nos usos linguísticos não constituem desvios da norma, mas manifestações legítimas da diversidade existente nas comunidades de fala. Nesse sentido, Costa (1996, p. 51) afirma que a língua não pode ser concebida como uma entidade homogênea e imutável, uma vez que se encontra em permanente transformação. A autora destaca que a crença em uma língua única e estática resulta de uma tradição normativa que historicamente privilegiou determinadas formas de expressão em detrimento de outras.

Essa compreensão aproxima-se das formulações clássicas da Sociolinguística Variacionista desenvolvidas por Labov, para quem a heterogeneidade constitui uma característica inerente ao sistema linguístico. Conforme observam Weinreich, Labov e Herzog (1968 *apud* Vitória, 2017), a variação não representa desordem ou imperfeição da língua, mas elemento constitutivo de sua organização interna. Assim, os diferentes usos linguísticos observados nas comunidades não devem ser interpretados como erros, mas como resultados das condições históricas e sociais em que os falantes estão inseridos.

A escola, entretanto, nem sempre reconheceu essa diversidade. Durante décadas, o ensino de língua portuguesa esteve fundamentado em uma concepção normativa que privilegiava a gramática tradicional como único parâmetro legítimo para a avaliação da competência linguística dos estudantes. Essa perspectiva contribuiu para a disseminação de crenças

que associam variedades populares à ignorância, à falta de escolaridade e à incapacidade intelectual.

Bagno e Rangel (2005) observam que os preconceitos linguísticos fazem parte de um conjunto mais amplo de representações sociais construídas historicamente em torno da linguagem. Segundo os autores:

Entendemos por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/ linguagem (Bagno; Rangel, 2005, p. 63).

A citação evidencia que a educação linguística não se limita ao aprendizado formal das estruturas gramaticais. Ela envolve também a compreensão crítica das ideologias linguísticas que circulam na sociedade e que influenciam a forma como determinados grupos são percebidos e avaliados. Assim, quando uma variedade linguística é estigmatizada, o que se encontra em jogo não é apenas a língua, mas as relações sociais que lhe atribuem valor.

Nesse contexto, os estudos sobre crenças e atitudes linguísticas assumem papel fundamental para compreender a produção social dos estigmas. Botassini (2015) argumenta que as atitudes linguísticas refletem percepções construídas socialmente acerca dos grupos que utilizam determinadas variedades. Para a autora, as diferenças de prestígio observadas entre formas de falar correspondem às diferenças de poder existentes entre os grupos sociais.

Conforme destacam Giles e Ryan (1982 *apud* Botassini, 2015), as atitudes linguísticas funcionam como mecanismos de classificação social, por meio dos quais determinadas formas de linguagem passam a representar prestígio, enquanto outras são associadas à marginalidade. Dessa maneira, a língua torna-se um marcador simbólico capaz de reproduzir desigualdades sociais já existentes.

Ao discutir essa questão, Botassini (2015, p. 103) afirma:

Em toda sociedade, as diferenças de poder existentes entre grupos sociais distintos podem ser percebidas na variação linguística e nas atitudes para com essas variações. Normalmente, os padrões de uso da linguagem do grupo dominante são referenciados como o modelo

necessário à ascensão social; já o uso de linguagem, dialeto ou sotaque de baixo prestígio reduz as oportunidades de sucesso na sociedade.

Observa-se que a autora relaciona diretamente a questão linguística às desigualdades sociais. A variedade considerada padrão não ocupa posição privilegiada por apresentar superioridade estrutural, mas porque está associada aos grupos que historicamente detêm maior capital econômico, cultural e político.

Essa discussão torna-se particularmente relevante quando analisada no contexto escolar. A instituição escolar historicamente desempenhou papel central na legitimação da norma-padrão como forma linguística de maior prestígio. Embora o ensino dessa variedade seja importante para ampliar as possibilidades de participação social dos estudantes, sua imposição como única forma legítima de expressão pode produzir processos de exclusão simbólica.

Pietri (2018) argumenta que os conflitos linguísticos presentes na escola brasileira estão relacionados às desigualdades históricas na distribuição dos bens linguísticos. Segundo o autor, a ampliação do acesso à escolarização não foi acompanhada por uma democratização efetiva dos recursos linguísticos valorizados socialmente. Como consequência, muitos estudantes ingressam na escola portando repertórios linguísticos diferentes daqueles tradicionalmente legitimados pela instituição.

Ao analisar essa realidade, Pietri (2018, p. 2) observa que:

Pesquisas recentes no campo da Sociolinguística têm revisitado proposições a respeito das características da língua portuguesa no Brasil, informando-se das condições históricas que levaram a uma distribuição desigual dos recursos linguísticos no país. Referenciando-se nos apontamentos que têm sido feitos nesses estudos sobre as relações entre os processos linguísticos e a formação histórica da dominação política, da exploração econômica e da exclusão social, é possível reconhecer os conflitos linguísticos que se materializam socialmente e se evidenciam principalmente na escola.

A reflexão proposta pelo autor demonstra que o preconceito linguístico não pode ser compreendido de forma isolada das estruturas sociais que produzem desigualdades. A escola torna-se um espaço privilegiado para observar esses conflitos porque nela se encontram sujeitos provenientes de diferentes contextos socioculturais, portadores de distintas experiências linguísticas.

Os impactos do preconceito linguístico tornam-se ainda mais evidentes durante o processo de alfabetização. Barrera e Maluf (2004)

destacam que a distância entre a variedade utilizada pelos estudantes e aquela valorizada pela escola pode gerar dificuldades pedagógicas quando não existe uma abordagem adequada da diversidade linguística. As autoras ressaltam que a desqualificação das formas de fala dos alunos tende a afetar negativamente o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, afirmam:

A distância entre a linguagem culta veiculada pela escola e a linguagem das camadas populares, associada ao conflito de valores subjacentes a esses padrões linguísticos diferentes, pode ser vista como uma das causas do fracasso escolar das crianças provenientes das camadas populares. A desqualificação de sua fala dificulta seu processo de alfabetização e reforça mecanismos de exclusão social (Barrera; Maluf, 2004, p. 36).

A relação entre preconceito linguístico e exclusão social também pode ser observada por meio das discussões sobre racismo linguístico. Nascimento (2019 *apud* Silva Junior; Martins, 2022) argumenta que determinados grupos sociais sofrem processos de discriminação não apenas em função de características raciais ou culturais, mas também em razão das formas linguísticas associadas às suas identidades.

Segundo Silva Junior e Martins (2022), a obra de Gabriel Nascimento demonstra que a linguagem pode funcionar como instrumento de reprodução das desigualdades raciais, contribuindo para a manutenção de processos de epistemicídio e invisibilização de saberes produzidos por grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, o racismo linguístico amplia a compreensão do preconceito linguístico ao evidenciar suas articulações com outras formas de opressão social.

Melo e Mira (2021), ao discutirem o conceito de pretuguês, reforçam essa perspectiva ao defenderem a necessidade de reconhecer a contribuição das populações negras para a formação histórica da língua portuguesa no Brasil. Para os autores:

A discussão sobre racismo linguístico aponta para a necessidade de repensar as políticas educacionais, os currículos escolares e os materiais didáticos, inserindo efetivamente as temáticas sobre africanidades, afrodescendência e racialização nos conteúdos programáticos. Tais lacunas geram uma cumplicidade entre a educação escolar e o processo de silenciamento do pretuguês (Melo; Mira, 2021, p. 1398).

A análise evidencia que os estigmas linguísticos não surgem espontaneamente. Eles são produzidos socialmente por meio de discursos, práticas institucionais e relações de poder que atribuem diferentes valores às formas de linguagem utilizadas pelos sujeitos.

Dessa maneira, o preconceito linguístico deve ser compreendido como um fenômeno social que ultrapassa a esfera estritamente linguística. Trata-se de um mecanismo de exclusão simbólica que contribui para legitimar desigualdades históricas e reproduzir hierarquias sociais. O reconhecimento da variação linguística como característica constitutiva das línguas representa, portanto, um passo fundamental para a construção de práticas educacionais comprometidas com a inclusão, a diversidade e a justiça social.

A superação dos estigmas linguísticos exige o desenvolvimento de uma educação linguística crítica, capaz de problematizar as ideologias que sustentam a valorização de determinadas variedades em detrimento de outras. Nesse processo, a escola assume papel central, uma vez que pode tanto reproduzir quanto transformar as formas de discriminação presentes na sociedade. Ao reconhecer a legitimidade das variedades linguísticas e promover reflexões sobre os mecanismos de produção do preconceito, a educação contribui para a construção de ambientes mais democráticos e inclusivos, nos quais a diversidade linguística seja compreendida como patrimônio cultural e não como motivo de exclusão.

3 Práticas pedagógicas inclusivas e estratégias para combater estigmas linguísticos

O enfrentamento do preconceito linguístico no contexto educacional exige a construção de práticas pedagógicas fundamentadas no reconhecimento da diversidade linguística como elemento constitutivo da sociedade e da própria natureza da linguagem humana. A escola, historicamente responsável pela difusão dos conhecimentos sistematizados e pela formação dos sujeitos para a participação social, possui papel central na reprodução ou na superação dos estigmas linguísticos. Quando fundamentada exclusivamente em perspectivas normativas e prescritivas, a instituição escolar tende a reforçar desigualdades já existentes. Em contrapartida, quando orientada por princípios inclusivos e democráticos, torna-se um espaço privilegiado para a valorização das diferenças e para a promoção da justiça linguística.

As transformações ocorridas nos estudos linguísticos ao longo do século XX contribuíram significativamente para a revisão das concepções tradicionais sobre ensino de língua materna. A Sociolinguística Educacional, a Linguística Aplicada e os estudos sobre educação

linguística passaram a defender que a escola deve reconhecer os repertórios linguísticos dos estudantes como ponto de partida para os processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, ensinar língua portuguesa não significa substituir uma variedade linguística por outra, mas ampliar as possibilidades de uso da linguagem em diferentes contextos comunicativos.

Bagno e Rangel (2005) defendem que a educação linguística deve contemplar não apenas o conhecimento das estruturas formais da língua, mas também a compreensão crítica dos discursos, crenças e preconceitos associados aos usos linguísticos. Os autores ressaltam que a formação linguística dos sujeitos ocorre em múltiplos espaços sociais e não exclusivamente na escola, o que exige uma abordagem pedagógica sensível às experiências culturais e linguísticas dos estudantes.

Nesse sentido, uma das primeiras estratégias para combater os estigmas linguísticos consiste no reconhecimento da legitimidade das variedades utilizadas pelos alunos. A diversidade linguística não deve ser tratada como obstáculo ao ensino, mas como recurso pedagógico capaz de favorecer reflexões sobre os usos da linguagem. Tal compreensão encontra respaldo nos estudos sociolinguísticos que demonstram que toda variedade possui regras próprias de funcionamento e atende plenamente às necessidades comunicativas de seus falantes.

Conforme destaca Carvalho (2010, p. 46):

[...] a tarefa da sociolinguística educacional não se esgota na descrição da variação e divulgação dos resultados obtidos [...]. O que é preciso, de fato, é contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de posturas da escola e da sociedade em geral. Para tal mudança de postura, todavia, a descrição das regras variáveis é uma etapa preliminar importante (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 130 apud CARVALHO, 2010, p. 46).

A reflexão apresentada evidencia que a valorização da diversidade linguística não implica a negação da norma-padrão. Pelo contrário, pressupõe seu ensino de forma crítica e contextualizada, compreendendo-a como uma das variedades disponíveis aos falantes e não como a única forma legítima de expressão. O objetivo da educação linguística inclusiva consiste em ampliar os repertórios dos estudantes sem desqualificar suas identidades linguísticas.

Outra estratégia relevante refere-se ao trabalho com a noção de adequação linguística. Diferentemente da concepção tradicional baseada na oposição entre certo e errado, a perspectiva da adequação considera que

diferentes situações comunicativas demandam diferentes usos da língua. Dessa forma, os estudantes são incentivados a compreender que a escolha linguística depende dos interlocutores, dos objetivos comunicativos, dos gêneros discursivos e dos contextos sociais envolvidos.

A abordagem da adequação linguística contribui para superar práticas pedagógicas centradas exclusivamente na correção gramatical. Em vez de apresentar determinadas formas linguísticas como erros absolutos, o professor pode discutir os contextos em que cada variedade é utilizada, analisando seus efeitos de sentido e suas funções comunicativas. Tal procedimento favorece a construção de uma consciência linguística crítica e reduz os processos de estigmatização associados às variedades populares.

Nesse contexto, os estudos sobre crenças e atitudes linguísticas assumem importância significativa. Vitório (2017) demonstra que a escola constitui um espaço privilegiado para a formação de crenças sobre a língua, influenciando a maneira como os estudantes percebem as variedades linguísticas. A autora observa que, embora muitos alunos reconheçam a existência da diversidade linguística, ainda persistem concepções que associam a norma-padrão à superioridade linguística e cultural.

Ao analisar essa realidade, Vitório (2017, p. 119) afirma:

As pesquisas empreendidas na Sociolinguística Variacionista, referentes à descrição e à análise linguística, muito têm contribuído não só para o mapeamento sociolinguístico do português brasileiro, mas também para o desenvolvimento de políticas educacionais, levando ao ambiente de sala de aula uma metodologia que conceba a língua como um sistema inerentemente variável.

Essa perspectiva evidencia que o ensino de língua portuguesa deve incorporar os resultados das pesquisas linguísticas contemporâneas, abandonando concepções que tratam a diversidade como problema. Ao compreender a língua como sistema heterogêneo e dinâmico, a escola passa a reconhecer a pluralidade linguística como parte constitutiva da experiência humana.

A formação docente representa outro elemento fundamental para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Diversas pesquisas apontam que muitos professores ainda receberam uma formação baseada predominantemente em concepções normativas da linguagem, o que dificulta a incorporação dos princípios sociolinguísticos em suas práticas pedagógicas. Consequentemente, mesmo reconhecendo teoricamente a existência da variação linguística, alguns profissionais continuam

reproduzindo atitudes discriminatórias em relação às variedades não padrão.

França e Nascimento (2018) destacam que a presença da temática da variação linguística nos documentos curriculares e nos livros didáticos exige professores preparados para abordar essa questão de maneira crítica e fundamentada. Segundo os autores, a formação docente deve contemplar conhecimentos sociolinguísticos capazes de subsidiar práticas pedagógicas voltadas para a valorização da diversidade e para a superação dos preconceitos linguísticos.

Nessa direção, torna-se necessária a promoção de programas de formação inicial e continuada que articulem conhecimentos linguísticos, sociológicos, pedagógicos e culturais. A formação crítica dos professores possibilita compreender que os conflitos linguísticos presentes na escola refletem desigualdades históricas e sociais mais amplas, exigindo intervenções pedagógicas comprometidas com a inclusão e a equidade.

Outro aspecto relevante refere-se à seleção dos materiais didáticos utilizados em sala de aula. Muitos livros, exercícios e atividades ainda apresentam concepções simplificadas da língua, privilegiando exclusivamente a norma-padrão e ignorando a diversidade dos usos linguísticos presentes na sociedade brasileira. A utilização de materiais que contemplem variedades linguísticas contribui para ampliar as representações sobre a língua e para reduzir os estigmas associados aos falares populares.

Frank (2024), ao discutir a educação linguística como prática da liberdade, critica abordagens centradas exclusivamente na prescrição gramatical. Segundo o autor:

Considerando que performances docentes em/sobre linguagem e em/sobre o ensino de linguagem constituem dizeres escolares que se fazem sociais, pedagogias docentes verticalizadas, com didáticas transfrásticas e exclusivistas em direção à norma culta, produzem significados de reprodução, conservação e preservação de aspectos linguísticos e sociais, limitando possibilidades de diálogo e de existência de diferenças concorrentes (Frank, 2024, p. 1).

A citação evidencia que práticas pedagógicas excessivamente normativas podem restringir as possibilidades de participação dos estudantes e reforçar mecanismos de exclusão. Em contrapartida, abordagens dialógicas favorecem a construção de ambientes educativos mais democráticos e inclusivos.

No campo das práticas pedagógicas concretas, diversas estratégias podem ser desenvolvidas para promover a valorização da diversidade linguística. Entre elas destacam-se a análise de diferentes gêneros discursivos, o estudo de variedades regionais do português brasileiro, a comparação entre registros formais e informais, a reflexão sobre preconceitos linguísticos presentes na mídia e a discussão sobre os direitos linguísticos dos diferentes grupos sociais.

Também se mostra relevante o trabalho com produções culturais que expressem diferentes formas de linguagem, incluindo literatura regional, música popular, narrativas orais, manifestações culturais afro-brasileiras, indígenas e produções de comunidades surdas. Essas práticas contribuem para ampliar as representações sobre a língua e para fortalecer o reconhecimento da pluralidade linguística existente no país.

A discussão sobre racismo linguístico também deve integrar as estratégias pedagógicas voltadas à inclusão. Nascimento (2019 *apud* Silva Junior; Martins, 2022) demonstra que determinadas formas de discriminação linguística estão profundamente articuladas às relações raciais e aos processos históricos de exclusão social. Nesse sentido, combater o preconceito linguístico implica igualmente enfrentar práticas racistas que desvalorizam saberes, culturas e formas de expressão produzidas por populações negras.

Melo e Mira (2021) reforçam essa necessidade ao defenderem a inserção das discussões sobre africanidades e racialização nos currículos escolares. Segundo os autores:

A discussão pretendida aponta para a necessidade de se repensar as políticas editoriais e públicas acerca dos livros didáticos; reorganizar o currículo escolar de forma a inserir efetivamente as temáticas sobre africanidades, afrodescendência e racialização nos conteúdos programáticos do ensino médio e reestruturar as políticas de currículo dos cursos de formação das(os) professoras(es) de Língua Portuguesa (Melo; Mira, 2021, p. 1397).

A incorporação dessas discussões amplia as possibilidades de construção de uma educação linguística comprometida com a justiça social e com a valorização das múltiplas identidades presentes na escola.

Além disso, a avaliação escolar precisa ser revista à luz dos princípios da educação inclusiva. Processos avaliativos centrados exclusivamente na correção gramatical tendem a reproduzir desigualdades e a penalizar estudantes provenientes de contextos sociolinguísticos diversos.

Em contrapartida, avaliações que consideram aspectos discursivos, comunicativos e contextuais possibilitam reconhecer as diferentes competências linguísticas dos alunos e promover aprendizagens mais significativas.

Fidalgo, Hashizume e Gonçalves (2022) ressaltam que práticas educacionais inclusivas exigem abordagens interdisciplinares capazes de reconhecer diferentes formas de produção de conhecimento e de interação social. Essa perspectiva amplia a compreensão da inclusão para além das questões relacionadas às deficiências, incorporando também as diferenças linguísticas, culturais e identitárias presentes nos espaços educativos.

Dessa forma, o combate aos estigmas linguísticos demanda ações articuladas em diferentes níveis: formação docente, currículo, materiais didáticos, avaliação, gestão escolar e políticas públicas. Não se trata apenas de modificar conteúdos, mas de transformar concepções sobre língua, linguagem e diversidade. A escola inclusiva é aquela que reconhece a legitimidade dos diferentes repertórios linguísticos, promove o diálogo entre variedades e oferece aos estudantes oportunidades de ampliar suas competências comunicativas sem abrir mão de suas identidades culturais.

Portanto, as práticas pedagógicas inclusivas representam instrumentos fundamentais para a construção de uma educação linguística democrática. Ao reconhecer a diversidade como valor e não como problema, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos linguísticos e capazes de participar ativamente de uma sociedade plural. Nesse processo, o enfrentamento dos estigmas linguísticos torna-se parte essencial da luta pela inclusão, pela equidade e pela democratização do conhecimento.

4 Considerações finais

A discussão desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que o preconceito linguístico constitui um fenômeno social, histórico e ideológico que ultrapassa os limites da linguagem e se insere nas relações de poder que estruturam a sociedade. As diferentes formas de discriminação linguística observadas no contexto educacional não decorrem das características intrínsecas das variedades utilizadas pelos falantes, mas dos valores sociais atribuídos aos grupos que as empregam. Nesse sentido, o preconceito linguístico revela-se como uma manifestação de desigualdade social que contribui para a manutenção de processos de

exclusão e marginalização de sujeitos pertencentes a diferentes contextos culturais, regionais, econômicos e étnico-raciais.

Os estudos da Sociolinguística, da Linguística Aplicada e da Educação Linguística demonstram que a variação constitui uma característica inerente a todas as línguas naturais. Assim, a existência de diferentes formas de falar, escrever e interagir linguisticamente não representa um problema a ser corrigido, mas uma expressão legítima da diversidade humana. Entretanto, a permanência de concepções normativas e prescritivas em diversos espaços sociais, especialmente na escola, ainda contribui para a reprodução de estigmas que associam determinadas variedades linguísticas à falta de competência, escolarização ou capacidade intelectual.

A análise das práticas pedagógicas inclusivas evidenciou que a escola possui papel fundamental tanto na reprodução quanto na superação desses processos de discriminação. Quando orientada exclusivamente pela lógica da correção gramatical e da imposição da norma-padrão como único modelo legítimo de linguagem, a instituição escolar tende a reforçar desigualdades já existentes. Em contrapartida, quando fundamentada nos princípios da inclusão, da diversidade e da educação linguística crítica, a escola torna-se espaço de valorização das múltiplas formas de expressão presentes na sociedade.

Nesse contexto, verificou-se que estratégias pedagógicas voltadas para o reconhecimento da diversidade linguística, para a valorização dos repertórios dos estudantes e para a ampliação das competências comunicativas podem contribuir significativamente para o enfrentamento dos estigmas linguísticos. A formação docente, a revisão dos materiais didáticos, a adoção de práticas avaliativas mais inclusivas e a incorporação dos conhecimentos produzidos pela Sociolinguística constituem elementos essenciais para a construção de ambientes educacionais mais democráticos e equitativos.

Além disso, a reflexão sobre racismo linguístico, desigualdade social e direitos linguísticos amplia a compreensão acerca da complexidade do fenômeno estudado. O combate ao preconceito linguístico exige o reconhecimento de que as formas de discriminação associadas à linguagem frequentemente se articulam a outras formas de exclusão social, demandando abordagens pedagógicas comprometidas com a justiça social, a cidadania e o respeito às diferenças.

Por fim, conclui-se que a construção de uma educação linguística inclusiva requer a superação de concepções que tratam a diversidade como deficiência ou inadequação. Reconhecer a pluralidade linguística como patrimônio cultural da sociedade brasileira representa um passo fundamental para a promoção de práticas educativas capazes de garantir o respeito às identidades dos estudantes e o acesso democrático aos diferentes usos sociais da língua. Dessa forma, a valorização da diversidade linguística não apenas contribui para o desenvolvimento das competências comunicativas dos sujeitos, mas também fortalece princípios de inclusão, equidade e participação social, fundamentais para a consolidação de uma educação verdadeiramente democrática.

Referências

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 35-46, 2004.

BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. A importância dos estudos de crenças e atitudes para a sociolinguística. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 102-131, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

CARVALHO, Ana Maria. Contribuições da sociolinguística ao ensino do português em comunidades bilíngues do norte do Uruguai. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 45-65, set./dez. 2010.

COSTA, Vera Lúcia Anunciação. A importância do conhecimento da variação linguística. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 12, p. 51-60, 1996.

FIDALGO, Sueli Salles; HASHIZUME, Cristina Miyuki; GONÇALVES, Fabíola Mônica da Silva. Práticas de linguagem e educação inclusiva. **D.E.L.T.A.: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1-13, 2022.

FRANÇA, José Marcos Ernesto Santana de; NASCIMENTO, Josefa Felix do. Sociolinguística no ensino de língua portuguesa: saberes docentes so-

bre variação linguística. **Miguilim: Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 7, n. 3, p. 643-662, set./dez. 2018.

FRANK, Hélio. Educação linguística como prática da liberdade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 24, n. 4, e34027, 2024.

GILES, Howard; RYAN, Ellen Bouchard. Prolegomena for developing a social psychological theory of language attitudes. In: RYAN, Ellen Bouchard; GILES, Howard (org.). **Attitudes towards language variation: social and applied contexts**. London: Edward Arnold, 1982.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

MELO, Lucas Anderson Neves de; MIRA, Ane Patrícia Viana José de. O pretuguês em sala de aula: racismo linguístico e as práticas pedagógicas da(o) docente de língua portuguesa. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 3, p. 1395-1412, set./dez. 2021.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PIETRI, Emerson de. O ensino de português no Brasil: as desigualdades da distribuição linguística. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e180137, 2018.

SANTOS, Janete S. dos. Letramento, variação linguística e ensino de português. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 119-134, jul./dez. 2004.

SILVA JUNIOR, Paulo Roberto da; MARTINS, Suelen. “Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo”, de Gabriel Nascimento. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 34, e239102, 2022.

VITÓRIO, Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar. Variação linguística e ensino: crenças e atitudes linguísticas. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 20, n. 3, p. 118-146, 2017.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

NORMA-PADRÃO VS. VARIEDADES LINGUÍSTICAS: TENSÕES NO ENSINO REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA GRAMÁTICA E USO REAL DA LÍNGUA

Giovana Cristina de Campos Bezerra¹

Gésica Suellen Sobrinho Costa²

Cintia Caldeira da Silva³

Priscilla Fonseca Cavalcante⁴

1 Introdução

A língua constitui um fenômeno social, histórico, cultural e dinâmico, caracterizado pela heterogeneidade e pela constante transformação decorrente das práticas comunicativas de seus falantes. Nesse sentido, os estudos sociolinguísticos têm demonstrado que toda língua natural apresenta diferentes formas de realização, determinadas por fatores geográficos, sociais, econômicos, culturais, etários e situacionais. Apesar dessa constatação amplamente reconhecida pela Linguística contemporânea, o ensino de Língua Portuguesa ainda enfrenta desafios relacionados à predominância da norma-padrão como referência exclusiva de correção linguística, muitas vezes em detrimento do reconhecimento das variedades linguísticas utilizadas pelos estudantes em seus contextos sociais.

A tradição gramatical normativa consolidou, ao longo dos séculos, a concepção de que existe uma forma ideal de língua, considerada correta, culta e superior às demais manifestações linguísticas. Entretanto, tal

1 Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará ou Docente Ebt-Letras Libras / Português -IFPA campus Bragança.

2 Doutoranda em Léxico e Terminologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora efetiva da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

3 Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB) e professora efetiva da Universidade de Brasília (UnB).

4 Professora do Magistério Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

compreensão tem sido questionada pelos estudos da Sociolinguística, que defendem a legitimidade das variedades linguísticas e reconhecem a variação como característica inerente às línguas humanas. Conforme assinala Costa (1996), a língua não é uma entidade homogênea e imutável, mas um sistema vivo que se transforma continuamente em função das necessidades comunicativas dos grupos sociais. Essa perspectiva rompe com a visão tradicional de língua única e uniforme, possibilitando uma compreensão mais ampla dos processos linguísticos presentes na sociedade contemporânea.

No contexto educacional brasileiro, as discussões acerca da relação entre norma-padrão e variedades linguísticas tornaram-se particularmente relevantes diante das demandas por uma educação linguística democrática e inclusiva. Bagno e Rangel (2005) afirmam que a educação linguística compreende o conjunto de conhecimentos, práticas e representações que permitem ao indivíduo desenvolver competências relacionadas à linguagem, incluindo a compreensão dos preconceitos e ideologias que circulam socialmente acerca da língua. Nessa perspectiva, a escola assume papel fundamental na formação de sujeitos capazes de compreender a diversidade linguística e atuar criticamente diante das relações de poder que permeiam os usos da linguagem.

A permanência de práticas pedagógicas centradas exclusivamente na gramática normativa contribui para a manutenção de concepções equivocadas acerca da língua e pode favorecer a reprodução do preconceito linguístico. Segundo Carvalho e Portes (2008), a escola frequentemente ignora as variedades linguísticas trazidas pelos estudantes das classes populares, promovendo situações de exclusão simbólica que dificultam os processos de aprendizagem e reforçam desigualdades sociais. Nessa direção, Pereira e Silva (2022) argumentam que a supervalorização da norma-padrão tende a produzir a desqualificação das demais variedades linguísticas, fortalecendo discursos discriminatórios e hierarquizações linguísticas sem respaldo científico.

A Sociolinguística Educacional tem contribuído significativamente para a revisão dessas práticas ao propor uma abordagem pedagógica pautada na valorização da diversidade linguística. Conforme destacam Marques e Almeida Baronas (2015), a pedagogia da variação linguística busca promover o reconhecimento das diferentes formas de falar presentes na sociedade, combatendo atitudes discriminatórias e ampliando a compreensão dos estudantes acerca do funcionamento real da língua. Essa

proposta não implica a negação da norma-padrão, mas a sua inserção em um contexto mais amplo, no qual as variedades sejam compreendidas como manifestações legítimas do sistema linguístico.

Nessa perspectiva, o ensino de gramática deixa de ser concebido apenas como transmissão de regras prescritivas e passa a ser entendido como instrumento de reflexão sobre os usos linguísticos. Görski e Coelho (2009) defendem que a abordagem gramatical deve considerar a diversidade linguística dos falantes e promover o desenvolvimento da competência comunicativa, possibilitando que os estudantes compreendam as diferentes situações de uso da língua e adequem suas escolhas linguísticas aos diversos contextos sociais. Tal entendimento aproxima-se das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das discussões contemporâneas sobre análise linguística e práticas de linguagem.

Como observam Marine e Barbosa (2016), um dos maiores desafios do ensino de Língua Portuguesa consiste justamente em superar a centralidade das normas gramaticais descontextualizadas e reconhecer a multifacetada realidade linguística brasileira. As autoras argumentam que a escola ainda se encontra distante de uma pedagogia culturalmente sensível, capaz de contemplar a pluralidade linguística existente no país e de promover práticas pedagógicas mais inclusivas e reflexivas. Tal constatação evidencia a necessidade de repensar o ensino da gramática à luz dos avanços teóricos proporcionados pelos estudos sociolinguísticos.

De acordo com Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 9, apud Marine; Barbosa, 2016), “um dos maiores desafios das aulas de Português diz respeito, sem dúvida, ao tratamento da variação linguística e, fundamentalmente, aos saberes gramaticais”. Essa observação evidencia a persistência de tensões entre as concepções normativas de língua e as abordagens que valorizam a heterogeneidade linguística como elemento constitutivo das práticas sociais.

Além disso, documentos curriculares recentes têm incorporado, ainda que de maneira desigual, discussões sobre variação linguística e diversidade cultural. Cardoso e Semechechem (2020) observam que a Base Nacional Comum Curricular contempla aspectos relacionados à pedagogia da variação linguística, embora ainda existam lacunas quanto à efetiva operacionalização dessas propostas no cotidiano escolar. De modo semelhante, Polizeli (2023) destaca que os materiais curriculares frequentemente mantêm uma visão superficial sobre as variedades

linguísticas, preservando concepções centradas na norma-padrão e dificultando a construção de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

Diante desse cenário, torna-se necessário aprofundar as discussões acerca das relações entre norma-padrão, variedades linguísticas e ensino de gramática, considerando as contribuições da Sociolinguística para a construção de uma educação linguística comprometida com a valorização da diversidade e com a formação crítica dos estudantes. Assim, este estudo tem como objetivo analisar as tensões existentes entre a norma-padrão e as variedades linguísticas no contexto escolar, refletindo sobre os desafios e as possibilidades de um ensino de gramática que contemple o uso real da língua e contribua para a superação do preconceito linguístico.

2 Norma-padrão, variedades linguísticas e preconceito linguístico

A compreensão da língua como um fenômeno heterogêneo constitui um dos fundamentos centrais dos estudos linguísticos contemporâneos. Em oposição à visão tradicional que concebe a língua como um sistema homogêneo, estável e uniforme, a Sociolinguística demonstrou que toda língua natural é marcada por processos de variação e mudança decorrentes das práticas sociais de seus falantes. Nessa perspectiva, a diversidade linguística não representa uma deformação ou um desvio da língua, mas uma característica inerente ao seu funcionamento.

A concepção de norma-padrão foi historicamente construída a partir da seleção de determinadas variedades linguísticas associadas aos grupos socialmente privilegiados. Tal processo não decorreu de critérios estritamente linguísticos, mas de fatores políticos, econômicos e culturais que atribuíram prestígio a certas formas de expressão em detrimento de outras. Como resultado, consolidou-se a crença de que existe uma única forma legítima de utilizar a língua, enquanto as demais variedades passaram a ser classificadas como incorretas, inadequadas ou inferiores.

Segundo Costa (1996), a crença na existência de uma língua estática e imutável encontra suas raízes na tradição gramatical clássica, especialmente na valorização da escrita como modelo de correção linguística. A autora observa que a Linguística moderna passou a questionar essa perspectiva ao reconhecer a língua falada como objeto legítimo de investigação científica, evidenciando que as transformações linguísticas ocorrem continuamente em todas as comunidades de fala. Essa compreensão permite reconhecer

que a diversidade linguística constitui um fenômeno natural e inevitável das línguas humanas.

A noção de norma-padrão difere significativamente da ideia de língua efetivamente utilizada pelos falantes em suas interações cotidianas. Enquanto a norma-padrão corresponde a um modelo idealizado, elaborado principalmente para atender às necessidades da escrita formal e das instituições sociais, as variedades linguísticas representam os usos concretos da língua em diferentes contextos comunicativos. Tal distinção é fundamental para compreender os conflitos frequentemente observados no ensino de Língua Portuguesa.

Görski e Coelho (2009) destacam que a língua deve ser compreendida como atividade social e histórica, sendo constituída por múltiplas variedades que coexistem e se transformam ao longo do tempo. Para as autoras, o ensino de gramática não pode ignorar essa realidade, sob pena de produzir uma visão artificial da linguagem e dificultar o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Nesse sentido, merece destaque a afirmação apresentada pelas autoras:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em 'Língua Portuguesa' está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades (Brasil, 1998a, p. 29 apud Görski; Coelho, 2009, p. 73).

A diversidade linguística não pode ser eliminada por meio de prescrições normativas, uma vez que constitui elemento intrínseco ao funcionamento da língua. Desse modo, o reconhecimento das variedades linguísticas não implica rejeitar a norma-padrão, mas compreender sua posição dentro de um sistema linguístico amplo e heterogêneo.

A Sociolinguística Educacional tem demonstrado que a escola frequentemente enfrenta dificuldades para lidar com essa diversidade. Em muitos casos, a variedade linguística dos estudantes é interpretada como sinal de deficiência linguística, quando, na realidade, representa apenas uma forma legítima de uso da língua associada a determinado grupo social. Tal interpretação produz consequências significativas para os processos de ensino e aprendizagem, especialmente entre estudantes oriundos das classes populares.

Barrera e Maluf (2004) observam que a distância entre a linguagem valorizada pela escola e a linguagem utilizada pelos alunos pode contribuir

para dificuldades no processo de alfabetização e para situações de fracasso escolar. Segundo as autoras, quando a escola desqualifica a variedade linguística dos estudantes, cria-se um conflito entre os valores linguísticos presentes na comunidade e aqueles legitimados pela instituição escolar.

A esse respeito, as autoras afirmam:

A distância entre a linguagem culta veiculada pela escola e a linguagem das camadas populares, associada ao conflito de valores subjacentes a esses padrões linguísticos diferentes, pode ser vista como uma das causas do fracasso escolar das crianças provenientes das camadas populares (Barrera; Maluf, 2004, p. 36).

Essa reflexão evidencia que os desafios educacionais não podem ser explicados exclusivamente por fatores individuais, mas devem ser compreendidos à luz das relações socioculturais que permeiam os processos de ensino. Quando a escola adota uma postura excludente em relação às variedades linguísticas dos alunos, acaba reforçando desigualdades já existentes na sociedade.

Nesse contexto emerge o fenômeno do preconceito linguístico. Tal conceito refere-se à discriminação de indivíduos ou grupos em razão das variedades linguísticas que utilizam. Diferentemente de uma avaliação linguística propriamente dita, o preconceito linguístico está associado a julgamentos sociais sobre os falantes, frequentemente vinculados à classe social, origem regional, escolaridade ou pertencimento étnico-cultural.

Carvalho e Portes (2008) argumentam que o preconceito linguístico constitui um problema recorrente na escola pública brasileira, uma vez que a diversidade linguística dos estudantes nem sempre é reconhecida como elemento legítimo da realidade social. Segundo os autores, a valorização exclusiva da norma-padrão pode dificultar a aquisição dos códigos formais da língua e comprometer o processo educativo ao ignorar as experiências linguísticas dos alunos.

Essa problemática é reforçada pela análise de Pereira e Silva (2022), que discutem a supervalorização da norma-padrão como fator de fortalecimento do preconceito linguístico. As autoras observam que o reconhecimento apenas das variedades prestigiadas tende a produzir a invisibilização das demais formas de expressão linguística existentes na sociedade brasileira.

Ao discutirem essa questão, afirmam:

Concluimos, portanto, que para a quebra ou ao menos a atenuação do preconceito linguístico é de suma importância que nossas escolas,

assim como as demais esferas sociais, reconheçam que ao lado da norma-padrão existem outras normas linguísticas igualmente válidas (Pereira; Silva, 2022, p. 18).

A discussão sobre preconceito linguístico encontra respaldo também na obra de Bagno, um dos principais estudiosos do tema no Brasil. Segundo Bagno (2003 apud Marques; Almeida Baronas, 2015), grande parte das crenças sobre “erro linguístico” decorre da confusão entre língua e gramática normativa. O autor argumenta que a gramática representa apenas uma descrição parcial e historicamente situada da língua, não podendo ser utilizada como critério absoluto para avaliar a competência linguística dos falantes.

Marques e Almeida Baronas (2015) defendem que o combate ao preconceito linguístico deve ocorrer por meio de uma pedagogia da variação linguística. Essa proposta pressupõe o reconhecimento da heterogeneidade linguística e a valorização das diferentes formas de expressão presentes na sociedade brasileira. As autoras ressaltam que a escola deve promover o conhecimento da norma-padrão sem desqualificar as variedades utilizadas pelos estudantes em seus contextos sociais.

Nesse sentido, apresentam a seguinte reflexão:

A multiplicidade da língua portuguesa exige uma abordagem dessa variação nas escolas, de forma a evitar o estímulo do preconceito linguístico, pois os alunos seriam capazes de compreender os diversos usos linguísticos adequados a diferentes situações (Marques; Almeida Baronas, 2015, p. 284).

A valorização das variedades linguísticas encontra respaldo também nos documentos curriculares nacionais. Conforme destacam Cardoso e Semechechem (2020), a Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância da pedagogia da variação linguística e propõe que os estudantes desenvolvam competências relacionadas à compreensão da diversidade linguística brasileira. Entretanto, as autoras observam que ainda existem dificuldades na efetiva implementação dessas orientações no cotidiano escolar, especialmente devido à permanência de práticas pedagógicas fortemente normativas.

Do mesmo modo, Polizeli (2023) argumenta que muitos materiais curriculares continuam tratando a variação linguística de forma superficial, mantendo a cultura do erro como elemento central das atividades escolares. Tal abordagem dificulta a construção de uma educação linguística crítica e limita as possibilidades de reflexão sobre os usos reais da língua.

Por sua vez, Nonato (2024) ressalta que a formação docente desempenha papel decisivo na superação dessas dificuldades. Segundo o autor, a compreensão da variação linguística como fenômeno constitutivo da língua deve integrar os processos formativos dos professores de Língua Portuguesa, permitindo a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com os pressupostos da Linguística contemporânea.

Dessa forma, a análise das relações entre norma-padrão, variedades linguísticas e preconceito linguístico evidencia que os desafios enfrentados pela educação linguística brasileira ultrapassam questões meramente gramaticais. Trata-se de uma problemática que envolve relações de poder, identidade, cultura e inclusão social. Reconhecer a legitimidade das variedades linguísticas não significa abandonar o ensino da norma-padrão, mas compreender que sua aprendizagem deve ocorrer de forma crítica, contextualizada e respeitosa em relação às experiências linguísticas dos estudantes. Somente a partir dessa perspectiva será possível construir práticas educativas capazes de promover a valorização da diversidade linguística e contribuir para a formação de sujeitos linguisticamente competentes e socialmente conscientes.

3 Ensino de gramática, uso real da língua e práticas pedagógicas reflexivas

O ensino de gramática ocupa posição central na história da educação linguística brasileira. Durante décadas, a aprendizagem da Língua Portuguesa esteve associada predominantemente à memorização de regras, classificações morfológicas e sintáticas, identificação de funções gramaticais e correção de desvios em relação à norma-padrão. Tal perspectiva, fortemente influenciada pela tradição normativa, contribuiu para consolidar uma concepção de língua como sistema homogêneo e estável, desconsiderando sua natureza dinâmica, social e heterogênea.

Os avanços dos estudos linguísticos, especialmente a partir da segunda metade do século XX, promoveram importantes questionamentos acerca da eficácia desse modelo de ensino. A Linguística, a Sociolinguística, a Análise do Discurso e a Linguística Aplicada passaram a defender a necessidade de compreender a língua como prática social, inserida em contextos históricos e culturais específicos. Nesse cenário, o ensino de gramática passou a ser objeto de revisão crítica, sobretudo em razão de sua

distância em relação aos usos efetivos da língua presentes nas situações reais de comunicação.

Segundo Bagno e Rangel (2005), a educação linguística deve possibilitar ao indivíduo não apenas o domínio de estruturas formais da língua, mas também a compreensão dos valores, crenças, representações e preconceitos que permeiam as práticas linguísticas. Nessa perspectiva, o ensino de gramática não pode restringir-se ao estudo de regras abstratas, mas deve contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa e da consciência crítica dos estudantes.

A crítica ao ensino tradicional de gramática não implica a negação da importância do conhecimento gramatical. Ao contrário, reconhece-se que a gramática constitui instrumento fundamental para a compreensão dos mecanismos linguísticos e para a ampliação das possibilidades de uso da língua. Entretanto, tal conhecimento precisa ser articulado às práticas concretas de linguagem, de modo que os estudantes possam compreender a funcionalidade das estruturas linguísticas em diferentes situações comunicativas.

Görski e Coelho (2009) defendem que o ensino de gramática deve estar vinculado à realidade sociolinguística dos falantes e ao desenvolvimento de sua competência comunicativa. As autoras argumentam que a diversidade linguística deve ser incorporada ao processo educativo, permitindo aos estudantes compreender as relações entre língua, sociedade e contexto de uso.

Nesse sentido, afirmam:

O ensino de gramática deve considerar a língua como atividade social e as variedades linguísticas como manifestações legítimas do sistema linguístico. O trabalho pedagógico precisa contemplar a diversidade linguística dos alunos, favorecendo o desenvolvimento da competência comunicativa e da capacidade de adequação aos diferentes contextos de interação (Görski; Coelho, 2009, p. 82).

A reflexão proposta pelas autoras evidencia que o objetivo do ensino de gramática não consiste em substituir uma variedade linguística por outra, mas em ampliar os repertórios linguísticos dos estudantes. Dessa forma, a aprendizagem da norma-padrão passa a ser compreendida como um direito de acesso a práticas sociais valorizadas, e não como mecanismo de negação das identidades linguísticas dos falantes.

As discussões contemporâneas sobre ensino de Língua Portuguesa também têm enfatizado a importância da análise linguística como

alternativa às práticas tradicionais centradas na nomenclatura gramatical. Essa perspectiva busca promover a reflexão sobre o funcionamento da língua em textos reais, considerando aspectos semânticos, discursivos, pragmáticos e socioculturais envolvidos na produção de sentidos.

Marine e Barbosa (2016) observam que um dos principais desafios enfrentados pela educação linguística brasileira reside justamente na predominância de saberes gramaticais desvinculados das práticas efetivas de uso da língua. Segundo as autoras, apesar dos avanços teóricos produzidos nas últimas décadas, ainda persistem concepções pedagógicas centradas na reprodução de regras e classificações normativas.

Ao discutirem essa problemática, recuperam a seguinte reflexão:

Um dos maiores desafios das aulas de Português diz respeito, sem dúvida, ao tratamento da variação linguística e, fundamentalmente, aos saberes gramaticais — permeados por diferentes normas linguísticas — que devem estar presentes na escola. A multifacetada realidade brasileira exige abordagens capazes de contemplar a diversidade linguística existente na sociedade (Martins; Vieira; Tavares, 2014, p. 9 apud Marine; Barbosa, 2016, p. 186).

A incorporação dos usos reais da língua ao ensino de gramática pressupõe o reconhecimento de que os fenômenos linguísticos não se manifestam isoladamente, mas em textos produzidos em situações concretas de interação. Nesse contexto, atividades de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística passam a constituir dimensões indissociáveis do ensino de Língua Portuguesa.

Os estudos sobre letramento contribuíram significativamente para essa mudança de perspectiva. Santos (2004) destaca que o ensino da língua deve considerar os múltiplos usos sociais da escrita, superando práticas restritas à codificação e à decodificação de estruturas linguísticas. A autora argumenta que a aprendizagem da língua escrita deve estar relacionada às práticas sociais de leitura e escrita vivenciadas pelos sujeitos em diferentes contextos culturais.

Essa compreensão amplia o papel da gramática no contexto escolar. Em vez de ser concebida como um conjunto de regras descontextualizadas, passa a constituir instrumento de análise e reflexão sobre os processos de produção de sentidos. Assim, o estudo das categorias gramaticais ocorre em função de objetivos comunicativos concretos, favorecendo uma aprendizagem mais significativa.

A Base Nacional Comum Curricular também reforça essa orientação ao reconhecer a importância das práticas de linguagem e da reflexão linguística no ensino de Língua Portuguesa. Cardoso e Semechechem (2020) observam que a BNCC incorpora princípios da Sociolinguística Educacional ao propor o trabalho com a diversidade linguística e com diferentes gêneros discursivos presentes nas práticas sociais contemporâneas. Contudo, as autoras destacam que ainda existem desafios para a efetiva implementação dessas diretrizes nas escolas brasileiras.

A respeito dessa questão, afirmam:

Embora a Base Nacional Comum Curricular contemple aspectos relacionados à variação linguística e à pedagogia da variação, muitos dos objetivos propostos dependem de práticas pedagógicas que ultrapassem a simples transmissão de conteúdos normativos, exigindo uma efetiva reflexão sobre os usos da língua em contextos sociais diversos (Cardoso; Semechechem, 2020, p. 195).

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de formação docente voltada para a compreensão da heterogeneidade linguística. Diversas pesquisas têm demonstrado que muitos professores ainda enfrentam dificuldades para conciliar o ensino da norma-padrão com a valorização das variedades linguísticas dos estudantes. Tal situação decorre, em grande medida, da influência de modelos formativos historicamente centrados na gramática normativa.

Nonato (2024) argumenta que a formação docente precisa incorporar de forma mais consistente os conhecimentos produzidos pela Sociolinguística e pela Linguística Aplicada. Segundo o autor, a compreensão da variação linguística constitui elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas capazes de responder às demandas da educação contemporânea.

Nesse contexto, o professor assume papel de mediador entre os diferentes usos da língua e os conhecimentos sistematizados pela tradição escolar. Sua atuação não consiste em eliminar as variedades linguísticas dos estudantes, mas em ampliar suas possibilidades de participação em diferentes esferas sociais por meio do acesso consciente às múltiplas formas de expressão linguística.

Marques e Almeida Baronas (2015) defendem que uma pedagogia da variação linguística deve promover atitudes positivas em relação à diversidade linguística, contribuindo para a redução do preconceito linguístico e para a construção de ambientes educativos mais inclusivos.

Para as autoras, o ensino da norma-padrão deve ocorrer de forma contextualizada, respeitando as experiências linguísticas dos estudantes e reconhecendo a legitimidade das variedades presentes na sociedade brasileira.

Ao abordarem essa questão, destacam:

A multiplicidade da língua portuguesa exige uma abordagem dessa variação nas escolas, de forma a evitar o estímulo do preconceito linguístico. O conhecimento das diferentes variedades possibilita aos estudantes compreender os diversos usos da língua e reconhecer a adequação linguística como elemento central das práticas comunicativas (Marques; Almeida Baronas, 2015, p. 284).

Dessa forma, as práticas pedagógicas reflexivas configuram-se como alternativa consistente às abordagens tradicionais de ensino de gramática. Ao priorizar a análise dos usos reais da língua, a reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas e a valorização da diversidade linguística, tais práticas contribuem para o desenvolvimento de competências comunicativas mais amplas e para a formação de sujeitos críticos e socialmente participativos.

Em síntese, o ensino de gramática, quando articulado aos usos reais da língua e fundamentado em práticas pedagógicas reflexivas, deixa de ser um exercício de mera reprodução normativa para tornar-se instrumento de compreensão da linguagem como fenômeno social, histórico e cultural. Essa perspectiva possibilita não apenas o domínio da norma-padrão, mas também o reconhecimento da diversidade linguística como patrimônio cultural e elemento constitutivo das identidades dos falantes.

4 Considerações finais

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciaram que a relação entre norma-padrão, variedades linguísticas e ensino de gramática constitui um dos temas centrais da educação linguística contemporânea. Os pressupostos da Sociolinguística demonstram que a heterogeneidade é uma característica constitutiva das línguas naturais, razão pela qual não é possível compreender o funcionamento da língua portuguesa a partir de uma perspectiva exclusivamente normativa. A diversidade linguística presente na sociedade brasileira reflete processos históricos, sociais, culturais e regionais que precisam ser reconhecidos e valorizados no contexto escolar.

A análise da literatura especializada permitiu constatar que a predominância de práticas pedagógicas centradas na gramática normativa contribuiu, historicamente, para a consolidação de concepções reducionistas acerca da língua e de seus falantes. Em muitos casos, a valorização exclusiva da norma-padrão favoreceu a disseminação do preconceito linguístico, reforçando desigualdades sociais e produzindo processos de exclusão simbólica de estudantes cujas variedades linguísticas diferem daquelas tradicionalmente legitimadas pela escola.

Verificou-se, ainda, que o ensino de gramática não deve ser compreendido como simples transmissão de regras e classificações metalinguísticas. Ao contrário, sua relevância reside na possibilidade de promover a reflexão sobre os usos da língua em diferentes contextos comunicativos, ampliando a competência linguística e discursiva dos estudantes. Nessa perspectiva, a aprendizagem da norma-padrão constitui um direito educacional e social, pois possibilita o acesso a práticas discursivas valorizadas em diferentes esferas da vida pública. Contudo, esse ensino não pode ocorrer à custa da desvalorização das variedades linguísticas utilizadas pelos alunos em seus contextos socioculturais.

As contribuições da Sociolinguística Educacional, da Linguística Aplicada e dos estudos sobre letramento apontam para a necessidade de práticas pedagógicas reflexivas, contextualizadas e comprometidas com a valorização da diversidade linguística. O trabalho com textos reais, gêneros discursivos, situações concretas de interação e análise linguística contextualizada apresenta-se como alternativa capaz de aproximar o ensino da língua dos usos efetivos realizados pelos falantes. Além disso, essa abordagem favorece a construção de uma consciência crítica acerca das relações entre linguagem, identidade, cultura e poder.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente. Os desafios relacionados ao ensino da variação linguística e ao enfrentamento do preconceito linguístico exigem professores preparados para compreender a língua como fenômeno social e histórico. Dessa forma, torna-se indispensável que os cursos de formação inicial e continuada incorporem conhecimentos produzidos pela Sociolinguística e pela Linguística Aplicada, possibilitando a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e coerentes com os avanços científicos da área.

Conclui-se, portanto, que o ensino de Língua Portuguesa deve buscar o equilíbrio entre o domínio da norma-padrão e o reconhecimento das variedades linguísticas que constituem o patrimônio cultural da

sociedade brasileira. A valorização da diversidade linguística não representa uma ameaça ao ensino da norma-padrão, mas uma condição necessária para que esse ensino ocorra de forma democrática, crítica e socialmente comprometida. Somente por meio de uma educação linguística que reconheça a pluralidade dos usos da língua será possível formar sujeitos capazes de atuar de maneira competente, reflexiva e cidadã nos diferentes espaços de interação social.

Referências

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. DOI: 10.1590/S1984-63982005000100004.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Variação lingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 35-46, 2004. DOI: 10.1590/S1413-85572004000100005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

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. **Revista Leitura**, Maceió, n. 66, p. 179-200, 2020. DOI: 10.28998/2317-9945.202066.179-200.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva; PORTES, Écio Antônio. Preconceito lingüístico, norma-padrão da língua portuguesa e a escola pública. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 3, n. 1, p. 102-124, 2008. DOI: 10.7867/1809-0354.2008v3n1p102-124.

COSTA, Vera Lúcia Anunciação. A importância do conhecimento da variação lingüística. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 12, n. 12, p. 51-60, 1996. DOI: 10.1590/0104-4060.157.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v.

10, n. 1, p. 73-91, 2009. DOI: 10.5007/1984-8420.2009v10n1p73.

MARINE, Talita de Cássia; BERTUCCI BARBOSA, Juliana. Em busca de um ensino sociolinguístico de Língua Portuguesa no Brasil. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 185-215, 2017. DOI: 10.5433/2237-4876.2016v19n1p185.

MARQUES, Taciane Marcelle; ALMEIDA BARONAS, Joyce Elaine de. Pedagogia da variação linguística: por uma abordagem heterogênea da língua a fim de minimizar o preconceito linguístico. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 283-308, 2015. DOI: 10.5433/2237-4876.2015v18n1p283.

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de português. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (org.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-36.

NONATO, Sandoval. Variação linguística, ensino de língua portuguesa e formação docente. **Raído**, Dourados, v. 18, n. 46, p. 332-352, 2024. DOI: 10.30612/raido.v18i46.16877.

PEREIRA, Maria Lidiane de Sousa; SILVA, Cícera Raquel Santos. Supervalorização da norma-padrão: influenciador para o preconceito linguístico. **Web Revista Sociodialeto**, Campo Grande, v. 13, n. 38, p. 1-24, 2025. DOI: 10.61389/sociodialeto.v13i38.8153.

POLIZELI, Renata. Norma culta, norma-padrão e variedade linguística nos mediadores curriculares produzidos a partir do Currículo Paulista. **Entretextos**, Londrina, v. 23, n. 3, p. 49-69, 2023. DOI: 10.5433/1519-5392.2023v23n3p49-69.

SANTOS, Janete Silva dos. Letramento, variação linguística e ensino de português. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 119-134, 2004. DOI: 10.1590/1982-4017-05-01-06.

FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA E REFLEXIVA EM LINGUAGEM O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR SOCIOCULTURAL

Adriano de Oliveira Gianotto¹
Gesica Suellen Sobrinho Costa²
Luciane Cruz Silveira³
Maisa Conceição Silva⁴
Angelisa Goebel⁵

1 Introdução

As transformações sociais, culturais, tecnológicas e científicas ocorridas nas últimas décadas têm provocado profundas mudanças nas formas de produzir, compartilhar e reconstruir conhecimentos, exigindo da educação respostas compatíveis com a complexidade da sociedade contemporânea. Nesse cenário, a formação docente ultrapassa a perspectiva de mera transmissão de conteúdos e passa a ser compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, intelectual, ético e político, no qual o professor assume papel ativo na construção de práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e socialmente comprometidas. A docência deixa, portanto, de ser entendida

-
- 1 Doutor em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.
 - 2 Professora Adjunta de Libras do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES). Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF).
 - 3 Professora Adjunta de Libras do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES). Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF).
 - 4 Doutorada em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL-UFU).
 - 5 Graduada em Pedagogia – Educação Especial e em Pedagogia – Pedagogo da Sala de Aula pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Atua na área da educação, com experiência em educação de surdos, Libras e formação de professores.

apenas como exercício técnico para constituir-se como atividade reflexiva, investigativa e transformadora, fundamentada na articulação entre teoria, prática e realidade sociocultural.

A linguagem ocupa posição central nesse processo, uma vez que constitui o principal instrumento de mediação das relações humanas, da produção de significados e da construção do conhecimento. Ensinar, aprender, dialogar, interpretar e problematizar a realidade são ações mediadas pela linguagem, compreendida não apenas como sistema linguístico, mas como prática social historicamente construída. Dessa forma, a formação docente em linguagem demanda profissionais capazes de compreender as múltiplas dimensões dos discursos, das práticas comunicativas e das relações de poder presentes nos diferentes contextos educacionais.

Nessa perspectiva, a docência fundamenta-se em princípios que valorizam o diálogo, a reflexão crítica e a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento. O professor deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de conteúdo para assumir a função de mediador sociocultural, favorecendo processos de aprendizagem que respeitem as experiências, os saberes prévios, a diversidade cultural e os diferentes modos de produção de sentidos presentes na escola. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva histórico-cultural, segundo a qual o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura.

A formação docente crítica e reflexiva emerge como resposta às limitações dos modelos tradicionais de ensino, marcados pela fragmentação do conhecimento, pela racionalidade técnica e pela centralização da autoridade docente. Em contraposição, diversos pesquisadores defendem uma formação pautada na reflexão sobre a prática, na investigação da própria ação pedagógica e na construção coletiva dos saberes profissionais. Conforme demonstra Kenneth Zeichner (2008), a reflexão somente produz mudanças significativas quando articulada às condições concretas do trabalho docente, às questões sociais e às relações estabelecidas entre escola, comunidade e políticas educacionais, superando uma visão meramente individual da prática pedagógica.

Ao discutir a formação docente, torna-se imprescindível reconhecer que ensinar representa uma atividade intelectual complexa, permeada por constantes processos de tomada de decisão, análise crítica e reconstrução do conhecimento profissional. A prática pedagógica não se reduz à aplicação de métodos previamente definidos, mas envolve interpretações permanentes

das situações educativas, exigindo do professor autonomia, sensibilidade e capacidade de compreender os fenômenos escolares em sua dimensão histórica, cultural e política. Nessa direção, Schön (2000, *apud* Zeichner, 2008) compreende que o profissional reflexivo desenvolve conhecimentos durante a própria ação, analisando criticamente suas experiências para aperfeiçoar continuamente sua prática.

Essa compreensão amplia significativamente o conceito de formação inicial e continuada. Não se trata apenas da aquisição de conteúdos específicos ou do domínio de metodologias de ensino, mas da constituição de uma identidade profissional capaz de interpretar criticamente os desafios educacionais contemporâneos. Conforme destacam estudos recentes sobre formação docente, os processos formativos devem favorecer espaços colaborativos de investigação, diálogo e reconstrução permanente das práticas pedagógicas, fortalecendo o protagonismo docente e a articulação entre universidade, escola e comunidade educativa.

No campo da linguagem, essa discussão assume relevância ainda maior. A escola constitui espaço privilegiado de circulação de discursos, identidades, valores culturais e práticas sociais, sendo responsabilidade do professor desenvolver estratégias que promovam a participação crítica dos estudantes nos diferentes contextos comunicativos. Ensinar linguagem significa possibilitar que os sujeitos compreendam como os discursos produzem sentidos, organizam relações sociais e influenciam processos de inclusão, exclusão, participação e cidadania.

Sob essa perspectiva, a mediação sociocultural realizada pelo professor fundamenta-se na valorização das interações humanas como elemento estruturante da aprendizagem. Inspirada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, essa concepção compreende que o desenvolvimento cognitivo ocorre mediante processos de mediação, nos quais os sujeitos constroem conhecimentos coletivamente por meio da linguagem, das experiências compartilhadas e da apropriação dos instrumentos culturais produzidos historicamente. Assim, ensinar implica organizar situações didáticas que promovam o diálogo, a colaboração e a problematização da realidade.

Ao refletir sobre os processos formativos, diversos estudos evidenciam que a construção de uma postura crítico-reflexiva depende da criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam a análise sistemática da prática pedagógica. A formação baseada na reflexão permite que o professor compreenda os condicionantes institucionais, sociais e culturais

que atravessam seu trabalho, desenvolvendo competências para tomar decisões fundamentadas e promover intervenções pedagógicas coerentes com as necessidades dos estudantes e da comunidade escolar.

Nesse sentido, a formação docente também assume dimensão ética e política. A atuação do professor interfere diretamente na constituição de sujeitos críticos, autônomos e participativos, tornando indispensável que os processos formativos estejam comprometidos com os princípios da democracia, da justiça social, da inclusão e da valorização da diversidade. A docência passa, assim, a ser compreendida como prática social transformadora, cuja finalidade ultrapassa a transmissão de conhecimentos para contribuir efetivamente com a formação humana integral.

As pesquisas contemporâneas sobre formação de professores reforçam que a profissionalização docente depende da integração entre conhecimentos científicos, experiências pedagógicas, reflexão crítica e investigação permanente da prática. Tal perspectiva rompe com modelos prescritivos e reconhece que os saberes docentes são produzidos continuamente nas relações estabelecidas entre teoria, prática, cultura e experiência profissional. A linguagem, nesse contexto, constitui elemento articulador dos processos formativos, permitindo a construção coletiva de conhecimentos e o desenvolvimento da consciência crítica acerca da realidade educacional.

Além disso, a mediação sociocultural realizada pelo professor favorece a constituição de práticas pedagógicas inclusivas, dialógicas e colaborativas, capazes de reconhecer as especificidades dos diferentes sujeitos e promover aprendizagens socialmente significativas. O docente atua como organizador das interações, estimulando a participação ativa dos estudantes, a negociação de sentidos, o desenvolvimento do pensamento crítico e a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo discutir os fundamentos da formação docente crítica e reflexiva em linguagem, analisando o papel do professor como mediador sociocultural no processo de ensino e aprendizagem. Busca-se compreender como os referenciais da formação reflexiva, da mediação pedagógica, da teoria histórico-cultural e das abordagens críticas da educação contribuem para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social, com a valorização da diversidade e com o desenvolvimento de sujeitos capazes de

interpretar, problematizar e intervir conscientemente na realidade em que vivem.

2 Formação docente crítica e reflexiva na perspectiva da linguagem

A formação docente crítica e reflexiva constitui um dos principais fundamentos das discussões educacionais contemporâneas, especialmente diante das profundas transformações sociais, culturais, políticas e tecnológicas que atravessam os sistemas de ensino. A crescente complexidade dos processos educativos evidencia que o exercício da docência não pode permanecer vinculado a modelos tradicionais fundamentados exclusivamente na transmissão de conteúdos, na reprodução de práticas pedagógicas e na racionalidade técnica. Ao contrário, exige-se um professor capaz de interpretar criticamente os fenômenos educacionais, compreender as múltiplas dimensões da linguagem e atuar como sujeito reflexivo, pesquisador e mediador das aprendizagens.

Nesse contexto, a linguagem assume papel estruturante na constituição da identidade docente, na organização das práticas pedagógicas e na construção do conhecimento. Não se trata apenas de um instrumento de comunicação, mas de um processo social, histórico e cultural por meio do qual os sujeitos produzem sentidos, estabelecem relações, constroem identidades e participam da transformação da realidade. Conforme discutem Oliveira e Lessa (2023), é “na e pela linguagem” que os sujeitos interagem, constroem conhecimentos e desenvolvem processos colaborativos de aprendizagem, tornando a formação docente um espaço permanente de reflexão crítica sobre a prática educativa.

Sob essa perspectiva, formar professores significa promover processos que ultrapassem o domínio de metodologias ou conteúdos específicos. Implica favorecer o desenvolvimento de competências investigativas, éticas, políticas e linguísticas que possibilitem ao docente compreender os contextos socioculturais em que atua e intervir de forma consciente sobre eles. Tal compreensão aproxima-se da perspectiva defendida por Paulo Freire (1996), para quem ensinar não representa a transferência de conhecimentos prontos, mas a criação de possibilidades para sua produção e reconstrução. Nessa direção, a docência assume caráter dialógico, emancipatório e comprometido com a transformação social.

Ao analisar os fundamentos da profissão docente, Lomba e Schuchter (2023) argumentam que os processos formativos precisam considerar a pluralidade epistemológica da educação e reconhecer que o desenvolvimento profissional ocorre continuamente ao longo da carreira. As autoras ressaltam que a formação inicial representa apenas uma etapa de um percurso permanente de construção da profissionalidade docente, exigindo compromisso constante com a reflexão, a pesquisa e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

A compreensão da docência como prática reflexiva ganhou notoriedade internacional principalmente a partir das contribuições de Donald Schön, que propôs a superação da racionalidade técnica mediante a valorização da reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação. Segundo essa perspectiva, o professor produz conhecimentos durante sua atuação profissional, analisando continuamente as situações vivenciadas e reconstruindo suas práticas diante das necessidades concretas do contexto educativo. Essa concepção rompe com modelos prescritivos de formação e reconhece o professor como produtor de conhecimentos, e não apenas como executor de técnicas previamente estabelecidas.

Entretanto, Kenneth Zeichner (2008) alerta que a incorporação da reflexão na formação docente não deve restringir-se ao plano individual ou psicológico. Para o autor, a reflexão somente produz transformações significativas quando vinculada às dimensões sociais, políticas e culturais do trabalho docente. Em outras palavras, refletir criticamente implica analisar as condições institucionais da escola, as desigualdades educacionais, as relações de poder presentes na sociedade e as políticas públicas que influenciam o cotidiano escolar.

Nesse sentido, Zeichner apresenta uma crítica contundente às propostas formativas que utilizam o conceito de reflexão de maneira superficial, reduzindo-o à simples avaliação individual da prática. Conforme afirma:

Paradigmas de formação reflexiva que ignoram as condições materiais do trabalho docente, as desigualdades sociais e as estruturas institucionais tendem a responsabilizar exclusivamente o professor pelos problemas educacionais, desconsiderando os fatores políticos, econômicos e culturais que condicionam sua atuação. (Zeichner, 2008).

Essa crítica evidencia que a reflexão precisa estar articulada à análise crítica da realidade e ao compromisso ético com a transformação social, aspectos também amplamente defendidos por Freire (1996; 2005). Para

esse autor, não existe prática educativa neutra; toda ação pedagógica está comprometida com determinados projetos de sociedade, razão pela qual o professor deve desenvolver consciência crítica acerca de sua atuação profissional.

A centralidade da linguagem nesse processo decorre de sua capacidade de constituir sujeitos, organizar experiências e produzir sentidos. Oliveira (2009), ao discutir a escrita na formação inicial de professores, destaca que a linguagem representa espaço privilegiado para manifestação das subjetividades, identidades e posicionamentos assumidos pelos futuros docentes diante de sua prática profissional. A autora fundamenta-se na Análise do Discurso para defender que os sentidos produzidos pelos sujeitos dependem das posições ocupadas nas relações sociais, reforçando que a formação docente envolve processos identitários profundamente mediados pela linguagem.

Sob essa ótica, escrever, narrar experiências, elaborar diários reflexivos e participar de práticas discursivas colaborativas deixam de constituir atividades meramente acadêmicas para transformar-se em instrumentos fundamentais da construção da identidade profissional docente. A escrita possibilita ao professor revisitar suas práticas, identificar desafios, reconhecer potencialidades e reconstruir concepções pedagógicas à luz da experiência vivida.

Essa compreensão encontra respaldo na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), desenvolvida por Magalhães e colaboradores, segundo a qual os processos formativos devem ocorrer em ambientes colaborativos, dialógicos e problematizadores. Oliveira e Lessa (2023) demonstram que a formação crítico-formativa se fortalece quando professores, formadores e pesquisadores constroem coletivamente espaços de diálogo capazes de promover a revisão de conceitos, práticas e saberes pedagógicos.

Além disso, Melo (2025) evidencia que a articulação entre a Teoria Histórico-Cultural e a Pesquisa Crítica de Colaboração amplia significativamente as possibilidades de formação docente, uma vez que ambas compartilham princípios como mediação, dialogicidade, práxis e valorização do contexto sociocultural. Segundo o autor, essa convergência favorece “o engajamento crítico-reflexivo dos docentes, a valorização do conhecimento situado e a constituição de práticas pedagógicas emancipatórias”.

Outro aspecto fundamental refere-se ao reconhecimento da colaboração como elemento estruturante da formação profissional. Barros e Souza (2012) demonstram que conversas colaborativas entre professores favorecem processos de negociação de sentidos, reconstrução de conhecimentos e desenvolvimento da reflexão crítica. As autoras afirmam que o diálogo entre pares permite compreender tensões presentes na prática pedagógica e criar possibilidades concretas de transformação das ações educativas.

Nessa direção, a linguagem constitui o eixo central da formação crítica porque possibilita ao professor interpretar discursos, problematizar práticas, compartilhar experiências e construir coletivamente novos conhecimentos. A docência passa, assim, a ser compreendida como atividade investigativa, colaborativa e permanentemente inacabada, exigindo abertura ao diálogo, disposição para aprender continuamente e compromisso com a transformação da realidade escolar.

3 O professor como mediador sociocultural: linguagem, diálogo e construção do conhecimento

A compreensão do professor como mediador sociocultural representa um dos principais avanços das teorias educacionais contemporâneas, especialmente daquelas fundamentadas na perspectiva histórico-cultural e nas abordagens críticas da educação. Nessa concepção, a docência deixa de ser compreendida como atividade centrada exclusivamente na transmissão de conteúdo para assumir uma dimensão dialógica, investigativa e transformadora, na qual o conhecimento é produzido coletivamente por meio das interações sociais, da linguagem e da participação ativa dos sujeitos nos diferentes contextos educativos.

Essa mudança paradigmática decorre da superação da racionalidade técnica que, durante décadas, orientou a formação de professores e as práticas pedagógicas. Sob o modelo tradicional, o professor era concebido como detentor do conhecimento, responsável por transmitir informações aos estudantes de forma linear e descontextualizada. Em contraposição, as perspectivas críticas defendem que ensinar implica criar condições para que os estudantes construam conhecimentos mediante processos de interação, investigação, problematização e diálogo permanente com a realidade social.

Nesse contexto, a linguagem constitui o principal instrumento de mediação entre sujeitos, conhecimentos e cultura. Conforme demonstram

Oliveira e Lessa (2023), a linguagem não se restringe à comunicação verbal, mas representa o espaço por meio do qual os indivíduos constroem sentidos, organizam experiências, negociam significados e desenvolvem processos colaborativos de aprendizagem. Assim, formar professores para atuar criticamente significa prepará-los para compreender a linguagem como prática social capaz de promover transformação individual e coletiva.

A teoria histórico-cultural desenvolvida por Lev Vygotsky constitui um dos principais referenciais para compreender o papel mediador do professor. Segundo essa abordagem, o desenvolvimento cognitivo não ocorre de maneira isolada nem exclusivamente biológica, mas resulta das interações sociais mediadas por instrumentos culturais, especialmente a linguagem. O conhecimento é produzido nas relações estabelecidas entre sujeitos que compartilham experiências, significados e práticas culturais, tornando o professor responsável por organizar situações de aprendizagem que potencializem tais interações.

Nessa perspectiva, a mediação pedagógica ultrapassa a simples explicação de conteúdo. O docente atua como organizador das experiências educativas, estimulando a participação dos estudantes, favorecendo o diálogo, propondo desafios intelectuais e criando oportunidades para que diferentes formas de pensar sejam compartilhadas e problematizadas coletivamente. A aprendizagem passa, portanto, a ser compreendida como processo social, colaborativo e historicamente situado.

As contribuições de Paulo Freire ampliam significativamente essa compreensão ao defender que a prática educativa deve fundamentar-se no diálogo como princípio ético, político e pedagógico. Para Freire, ensinar exige disponibilidade para ouvir, questionar, aprender e reconhecer os estudantes como sujeitos históricos capazes de interpretar criticamente o mundo. A educação deixa de assumir caráter bancário para constituir-se em prática emancipatória orientada pela construção coletiva do conhecimento.

Sob essa ótica, o diálogo representa muito mais que estratégia metodológica. Constitui condição indispensável para a democratização das relações educativas, favorecendo a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento da consciência crítica. O professor mediador reconhece que cada estudante possui experiências, saberes e conhecimentos construídos socialmente, utilizando tais elementos como ponto de partida para novas aprendizagens.

Ao analisar os fundamentos da formação docente, Lomba e Schuchter (2023) ressaltam que a profissão docente exige constante

capacidade de interpretar criticamente os desafios impostos pelas mudanças sociais, culturais e tecnológicas. As autoras defendem que a formação profissional deve favorecer processos de reflexão capazes de integrar conhecimentos científicos, experiências pedagógicas e compromisso ético com a transformação da realidade educacional.

A mediação sociocultural também pressupõe compreender a escola como espaço de circulação de diferentes discursos, identidades, culturas e formas de produção do conhecimento. O professor atua em ambientes marcados pela diversidade linguística, cultural e social, exigindo sensibilidade para reconhecer as especificidades dos sujeitos e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas que respeitem tais diferenças.

Nesse cenário, a linguagem assume papel central na constituição das identidades docentes e discentes. Conforme argumenta Oliveira (2009), os processos de escrita, leitura e produção discursiva favorecem a construção da subjetividade e da identidade profissional, permitindo que professores reflitam sobre suas experiências e reconstruam continuamente seus saberes pedagógicos. A autora demonstra que a linguagem constitui elemento estruturante da formação docente, uma vez que os sentidos produzidos pelos sujeitos estão diretamente relacionados às posições sociais que ocupam e às experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória profissional.

Essa concepção evidencia que a formação docente não pode restringir-se ao domínio técnico dos conteúdos escolares. É necessário desenvolver competências linguísticas, discursivas, investigativas e colaborativas que permitam ao professor interpretar criticamente os contextos educativos e promover aprendizagens socialmente significativas.

Ao discutir a reflexão docente, Zeichner (2008) enfatiza que a mediação pedagógica precisa considerar não apenas aspectos metodológicos, mas também as condições concretas do trabalho docente e as desigualdades presentes na sociedade. Para o autor, práticas reflexivas descontextualizadas tendem a responsabilizar individualmente o professor pelos problemas educacionais, desconsiderando fatores institucionais, políticos e econômicos que influenciam o cotidiano escolar. Assim, a mediação sociocultural exige compreensão ampla da realidade, articulando reflexão pedagógica, compromisso social e participação coletiva na construção das mudanças necessárias.

Outro elemento fundamental refere-se à colaboração como princípio organizador da prática educativa. Estudos desenvolvidos por

Barros e Souza (2012) demonstram que conversas colaborativas favorecem processos de negociação de sentidos, reconstrução de conhecimentos e fortalecimento da identidade profissional docente. As autoras evidenciam que o compartilhamento de experiências entre professores amplia a capacidade reflexiva e contribui para a transformação das práticas pedagógicas.

A pesquisa crítica de colaboração amplia essa perspectiva ao compreender a formação docente como processo coletivo, fundamentado na problematização das práticas educativas e na construção compartilhada do conhecimento. Melo (2025) destaca que a articulação entre a Teoria Histórico-Cultural e a Pesquisa Crítica de Colaboração fortalece princípios como mediação, dialogicidade, práxis e valorização do contexto sociocultural, contribuindo para a constituição de práticas pedagógicas emancipatórias e socialmente comprometidas.

No campo específico da linguagem, a mediação sociocultural exige que o professor compreenda os discursos como práticas que constroem identidades, reproduzem valores e também possibilitam transformações sociais. Ramalho (2012) argumenta que a formação de professores de Língua Portuguesa deve promover consciência linguística crítica, permitindo aos docentes analisar reflexivamente os discursos que circulam na sociedade e desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a formação cidadã dos estudantes. A linguagem, portanto, deixa de ser concebida apenas como objeto de ensino para tornar-se instrumento de participação democrática, exercício da cidadania e produção de novos sentidos sociais.

As demandas educacionais contemporâneas reforçam a necessidade de um professor capaz de integrar teoria e prática, conhecimento científico e experiência, ensino e pesquisa, linguagem e cultura. Essa integração fortalece a construção de ambientes educativos mais participativos, inclusivos e dialógicos, nos quais os estudantes assumem papel protagonista na produção do conhecimento.

Desse modo, compreender o professor como mediador sociocultural significa reconhecer sua atuação como elemento essencial na construção de processos educativos capazes de promover autonomia intelectual, pensamento crítico, participação social e desenvolvimento humano integral. A linguagem, o diálogo e a mediação constituem dimensões indissociáveis desse processo, reafirmando que a docência representa uma prática social, ética e política comprometida com a formação de sujeitos

capazes de compreender, interpretar e transformar a realidade em que vivem.

4 Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a formação docente crítica e reflexiva constitui um dos pilares fundamentais para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social, com a democratização do conhecimento e com a formação integral dos estudantes. Em uma sociedade caracterizada por constantes mudanças científicas, tecnológicas, culturais e linguísticas, a atuação docente exige muito mais do que domínio de conteúdos específicos, demandando competências investigativas, capacidade reflexiva, compromisso ético e sensibilidade para compreender a complexidade dos diferentes contextos educativos.

Verificou-se que a linguagem ocupa posição central nos processos de formação docente, uma vez que constitui o principal instrumento de mediação das relações humanas, da produção de significados e da construção do conhecimento. Sob essa perspectiva, ensinar linguagem não se limita ao desenvolvimento de habilidades comunicativas, mas envolve a promoção de práticas discursivas capazes de favorecer a reflexão crítica, o diálogo, a participação social e a construção da autonomia intelectual dos estudantes.

Os referenciais da Teoria Histórico-Cultural, das abordagens crítico-reflexivas e da pedagogia freireana evidenciam que o conhecimento é produzido nas interações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. Dessa forma, o professor assume papel de mediador sociocultural, organizando situações de aprendizagem que favoreçam a colaboração, a problematização da realidade e a participação ativa dos estudantes na construção coletiva dos saberes. Essa compreensão rompe com modelos tradicionais de ensino centrados na transmissão mecânica de conteúdos, reafirmando a docência como prática investigativa, dialógica e socialmente comprometida.

Também foi possível identificar que a formação inicial e continuada deve superar perspectivas tecnicistas e prescritivas, valorizando processos permanentes de reflexão sobre a prática pedagógica, investigação colaborativa e desenvolvimento profissional. A articulação entre teoria e prática, sustentada pela reflexão crítica, possibilita que o professor

compreenda os condicionantes sociais, políticos e culturais que permeiam seu trabalho, fortalecendo sua autonomia intelectual e sua capacidade de promover intervenções pedagógicas contextualizadas e emancipadoras.

Outro aspecto evidenciado refere-se à importância da colaboração como princípio estruturante da formação docente. A construção coletiva do conhecimento, o compartilhamento de experiências profissionais e o diálogo entre professores, pesquisadores e instituições de ensino favorecem a ressignificação das práticas pedagógicas e contribuem para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem comprometidas com a qualidade da educação e com a transformação da realidade escolar.

Conclui-se, portanto, que a formação docente crítica e reflexiva, articulada à compreensão do professor como mediador sociocultural, representa condição indispensável para o fortalecimento de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada. Investir em processos formativos que valorizem a linguagem, a reflexão, a pesquisa, a colaboração e o compromisso ético com a educação significa contribuir para a constituição de profissionais capazes de interpretar criticamente os desafios contemporâneos e de desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos.

Por fim, espera-se que as reflexões apresentadas neste estudo contribuam para ampliar os debates sobre a formação de professores, especialmente no campo da linguagem, incentivando novas pesquisas que aprofundem a relação entre mediação sociocultural, práticas discursivas, desenvolvimento profissional docente e construção do conhecimento. Do mesmo modo, reforça-se a necessidade de políticas públicas de formação inicial e continuada que assegurem condições institucionais para o exercício da reflexão crítica, da pesquisa colaborativa e da valorização da profissão docente, reconhecendo o professor como protagonista dos processos de transformação educacional e social.

Referências

BARROS, Solange Maria de; SOUZA, Veralucia Guimarães e. Formação reflexivo-crítica de educadores de língua estrangeira: conversas colaborativas em contexto de formação continuada. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 19, n. 25, p. 281-300, jan./jul. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende; SCHUCHTER, Lúcia Helena. Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e41068, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469841068>.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LO-PES, J. J. M. (org.). **Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói: Editora da UFF, 2010. p. 20-40.

MELO, Leandro Ferreira de. Contribuições para a formação crítica docente. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 18, e38, 2025. DOI: <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2025.v18.n1.a1104>.

OLIVEIRA, Grassinete C. de Albuquerque; LESSA, Angela Brambilla C. Themudo. Ação crítico-formativa no contexto de formação de formadores de língua portuguesa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e25019, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469825019>.

OLIVEIRA, Odisséa Boaventura de. Reflexões sobre a escrita na formação inicial de professores. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 111-126, 2009.

RAMALHO, Viviane. Estudos críticos do discurso na formação do/a professor/a de português como língua materna. In: **Anais do SIELP**. Uberlândia: EDUFU, v. 2, n. 1, 2012. ISSN 2237-8758.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL E PRÁTICAS INOVADORAS

Marcos Paulo de Almeida¹

Luciane Cruz Silveira²

Marcela Leal Junqueira Pinheiro³

Patricia Kelly Pinheiro Souza⁴

Giovana Cristina de Campos Bezerra⁵

1 Introdução

A formação continuada de professores de língua tem assumido posição estratégica nas discussões contemporâneas sobre a qualidade da educação, sobretudo diante das profundas transformações sociais, culturais, tecnológicas e linguísticas que caracterizam o século XXI. As constantes mudanças nas formas de produção, circulação e compartilhamento do conhecimento exigem que os docentes desenvolvam competências profissionais capazes de responder às novas demandas educacionais, promovendo práticas pedagógicas mais críticas, inovadoras e contextualizadas. Nesse cenário, a formação continuada deixa de ser compreendida como um conjunto de cursos esporádicos voltados apenas à atualização de conteúdos e passa a configurar-se como um processo

-
- 1 Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, atua como professor da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), campus Araguatins, com experiência na área de Libras, educação de surdos, tradução e interpretação em Libras, formação de professores e cultura surda.
 - 2 Professora Adjunta de Libras do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES). Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF).
 - 3 Mestranda em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).
 - 4 Mestra em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).
 - 5 Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará ou Docente Ebt-Letras Libras / Português -IFPA campus Bragança.

permanente de desenvolvimento profissional, articulado às experiências docentes, à reflexão sobre a prática e à construção coletiva do conhecimento (Nóvoa, 1992; Imbernón, 2011; Tardif, 2014).

No campo específico da formação de professores de língua, os desafios tornam-se ainda mais complexos em razão das constantes transformações que permeiam as práticas de linguagem, os processos de letramento, a expansão das tecnologias digitais e a emergência de novos gêneros discursivos e multissemióticos. O ensino de línguas, tradicionalmente centrado na transmissão de conteúdos gramaticais e normativos, passou a incorporar perspectivas que valorizam a linguagem como prática social, cultural e interativa, exigindo do professor novas competências relacionadas à mediação pedagógica, ao planejamento didático, à utilização de recursos tecnológicos e à promoção de práticas colaborativas de aprendizagem (Kleiman, 2005; Rojo, 2012; Antunes, 2009).

Nesse contexto, a atualização profissional constitui um dos principais objetivos da formação continuada. Mais do que acompanhar mudanças curriculares ou dominar novas metodologias, espera-se que o professor desenvolva uma postura investigativa, crítica e reflexiva diante dos desafios cotidianos da sala de aula. A literatura especializada evidencia que os processos formativos mais significativos são aqueles que valorizam os saberes produzidos na experiência docente, promovem espaços coletivos de aprendizagem e favorecem a articulação entre teoria e prática, contribuindo para o fortalecimento da identidade profissional e para a melhoria da qualidade do ensino (Pimenta, 2012; Imbernón, 2011; Tardif, 2014).

A compreensão da formação continuada como processo permanente rompe com modelos tradicionais centrados na racionalidade técnica, nos quais o professor figura apenas como receptor de conhecimentos produzidos por especialistas. Em oposição a essa perspectiva, diferentes estudos defendem modelos formativos fundamentados na colaboração, na investigação da própria prática e na construção compartilhada do conhecimento pedagógico, reconhecendo o docente como protagonista de seu desenvolvimento profissional (Schön, 2000; Nóvoa, 1992; Freire, 1996).

As pesquisas recentes sobre formação continuada de professores de língua demonstram que programas baseados em comunidades de aprendizagem, projetos colaborativos, produção de materiais didáticos, estudos coletivos e desenvolvimento de práticas reflexivas apresentam resultados mais consistentes na transformação das práticas pedagógicas do

que modelos fundamentados exclusivamente em cursos de curta duração ou palestras descontextualizadas. Além disso, tais investigações evidenciam que a aprendizagem profissional ocorre de maneira contínua, articulando conhecimentos científicos, saberes da experiência e necessidades concretas do contexto escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à incorporação das tecnologias digitais aos processos educativos. A expansão dos ambientes virtuais de aprendizagem, das plataformas digitais, das redes colaborativas e das múltiplas linguagens modificou significativamente as formas de ensinar e aprender, exigindo dos professores novas competências relacionadas ao letramento digital, à multimodalidade e à mediação pedagógica em contextos híbridos. Nesse sentido, a formação continuada assume papel fundamental na preparação dos docentes para compreender criticamente essas transformações, selecionando recursos tecnológicos de maneira ética, pedagógica e alinhada aos objetivos educacionais.

No âmbito do ensino de línguas, a inovação pedagógica não deve ser entendida apenas como adoção de tecnologias ou metodologias ativas, mas como transformação das práticas educativas a partir da reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem. Inovar implica ressignificar concepções de linguagem, currículo, avaliação e formação docente, construindo práticas que favoreçam a participação dos estudantes, o desenvolvimento dos multiletramentos, a produção de sentidos e o diálogo entre diferentes culturas e formas de expressão. Essa perspectiva amplia o papel do professor, que deixa de ser mero transmissor de conteúdos para atuar como mediador, pesquisador e agente de transformação social.

A identidade profissional docente também ocupa posição central nesse debate. A literatura evidencia que a constituição da identidade do professor de língua resulta de um processo dinâmico, construído ao longo da trajetória acadêmica, profissional e pessoal, sendo continuamente influenciado pelas experiências formativas, pelas políticas educacionais, pelas condições de trabalho e pelas relações estabelecidas no ambiente escolar. Dessa forma, a formação continuada contribui não apenas para ampliar conhecimentos técnicos e científicos, mas também para fortalecer o compromisso ético, político e social do professor com a educação e com a construção de práticas pedagógicas inclusivas, democráticas e socialmente relevantes.

Por fim, compreender a formação continuada de professores de língua como elemento estruturante do desenvolvimento profissional

significa reconhecer que a qualidade da educação depende, em grande medida, da existência de políticas públicas consistentes, programas formativos contextualizados e espaços permanentes de estudo, pesquisa, colaboração e reflexão. Nessa perspectiva, investir na atualização profissional e em práticas inovadoras representa não apenas uma estratégia de aperfeiçoamento docente, mas também uma condição indispensável para enfrentar os desafios contemporâneos do ensino de línguas e promover uma educação crítica, inclusiva e comprometida com a formação integral dos estudantes.

2 Formação continuada de professores de língua: desenvolvimento profissional, identidade docente e atualização pedagógica

A formação continuada de professores de língua constitui um dos principais eixos para a consolidação do desenvolvimento profissional docente, sobretudo diante das profundas transformações que permeiam os sistemas educacionais contemporâneos. As mudanças sociais, culturais, científicas e tecnológicas têm produzido novas demandas para o ensino de línguas, exigindo do professor competências que ultrapassam o domínio dos conteúdos específicos e alcançam dimensões relacionadas à reflexão crítica, à mediação pedagógica, à inovação metodológica e à capacidade de responder às diferentes realidades presentes nas instituições escolares. Nessa perspectiva, a formação continuada configura-se como um processo permanente de construção e reconstrução dos saberes docentes, articulando conhecimentos científicos, experiências profissionais e necessidades concretas da prática educativa.

A compreensão contemporânea da formação continuada distancia-se de modelos tradicionais centrados na transmissão de conteúdos e aproxima-se de concepções que valorizam a aprendizagem ao longo da vida profissional. O professor deixa de ser considerado mero executor de currículos previamente definidos para assumir o papel de sujeito ativo na produção de conhecimentos pedagógicos, reinterpretando continuamente sua prática diante dos desafios encontrados no cotidiano escolar. Conforme destaca Nóvoa (1995, p. 25):

A formação continuada é um movimento permanente e reflexivo, no qual o professor não é apenas um executor de conteúdo, mas um sujeito ativo, reflexivo e criativo no processo educacional.

Essa compreensão amplia significativamente o papel da formação docente, uma vez que reconhece o professor como protagonista do próprio desenvolvimento profissional. A aprendizagem deixa de ocorrer exclusivamente em cursos externos e passa a integrar o cotidiano da escola, por meio da investigação da prática, da colaboração entre pares e da reflexão permanente sobre os processos de ensino e aprendizagem.

A identidade profissional do professor de língua é construída de maneira dinâmica ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional. Essa identidade não resulta apenas da formação inicial, mas também das experiências vivenciadas na escola, das relações estabelecidas com colegas e estudantes, das políticas educacionais e das oportunidades de aperfeiçoamento profissional. Nesse sentido, a formação continuada contribui para fortalecer a autonomia docente, ampliar a capacidade investigativa e favorecer a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são constituídos por diferentes dimensões que envolvem conhecimentos disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais. O autor argumenta que esses saberes não podem ser compreendidos de forma fragmentada, pois se articulam continuamente durante o exercício da profissão, sendo permanentemente reconstruídos pela experiência cotidiana. Conforme afirma:

Ao invés de se tratar os docentes como receptores passivos de saberes externos, deve-se reconhecê-los como sujeitos ativos e produtores de conhecimento.

Essa perspectiva rompe com modelos formativos baseados exclusivamente na racionalidade técnica e valoriza o professor como pesquisador de sua própria prática. Ao reconhecer os conhecimentos produzidos no cotidiano escolar, a formação continuada passa a considerar a experiência docente como elemento constitutivo do desenvolvimento profissional, favorecendo processos de aprendizagem contextualizados e socialmente significativos.

Nesse sentido, Pimenta (2012), apoiando-se nas contribuições de Schön (2000), enfatiza que a formação profissional ocorre por meio da reflexão crítica sobre a prática pedagógica. A autora afirma:

A formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse

confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

A reflexão proposta por Pimenta evidencia que o desenvolvimento profissional não ocorre de maneira linear nem exclusivamente mediante aquisição de novos conteúdos. Trata-se de um processo contínuo de reconstrução do conhecimento docente, no qual teoria e prática dialogam permanentemente, possibilitando ao professor interpretar criticamente os desafios educacionais e elaborar estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes.

Essa concepção aproxima-se das ideias de Schön (2000), citado por Pimenta (2012), segundo as quais o professor desenvolve competências profissionais mediante a reflexão na ação e sobre a ação. Nessa perspectiva, a formação continuada deixa de privilegiar apenas prescrições metodológicas e passa a incentivar processos investigativos capazes de transformar o cotidiano escolar (Schön, 2000 apud Pimenta, 2012).

Outro aspecto relevante refere-se ao caráter coletivo da formação docente. Imbernón (2011) defende que os processos formativos devem favorecer espaços permanentes de diálogo, colaboração e compartilhamento de experiências entre professores. Segundo o autor,

Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas.

Essa concepção evidencia que programas formativos descontextualizados dificilmente promovem mudanças efetivas nas práticas pedagógicas. A aprendizagem profissional torna-se mais significativa quando parte das necessidades concretas da escola, permitindo que os docentes construam coletivamente soluções para os desafios enfrentados em seu contexto de atuação.

No campo específico do ensino de línguas, a formação continuada assume papel ainda mais estratégico. As rápidas transformações nas práticas sociais de linguagem, a ampliação dos multiletramentos, o crescimento das tecnologias digitais e a diversidade linguística presente nas salas de aula exigem atualização constante dos professores. Ensinar língua na contemporaneidade implica compreender a linguagem como prática social, trabalhar diferentes gêneros discursivos, incorporar recursos digitais

e promover situações de aprendizagem que favoreçam a participação crítica dos estudantes.

Nesse cenário, a atualização pedagógica não se restringe ao domínio de novas ferramentas tecnológicas ou metodologias inovadoras. Ela envolve, sobretudo, a capacidade de ressignificar concepções de ensino, currículo, avaliação e aprendizagem, desenvolvendo práticas que dialoguem com os contextos socioculturais dos estudantes e contribuam para sua formação integral.

As pesquisas recentes sobre formação continuada também demonstram que programas baseados em comunidades de aprendizagem, grupos colaborativos, investigação da prática e produção coletiva de conhecimento apresentam impactos mais duradouros no desenvolvimento profissional do que modelos tradicionais centrados apenas em cursos rápidos e palestras ocasionais. A escola passa, assim, a constituir-se como espaço privilegiado de formação, pesquisa e inovação pedagógica, fortalecendo a identidade docente e ampliando as possibilidades de transformação das práticas educativas.

3 Práticas inovadoras na formação de professores de língua

As práticas inovadoras na formação de professores de língua constituem um dos principais elementos para a transformação das experiências educativas na contemporaneidade. As constantes mudanças nos processos comunicativos, nas políticas educacionais, nos recursos tecnológicos e nas formas de produção do conhecimento exigem que a formação docente ultrapasse modelos tradicionais de transmissão de conteúdos e passe a privilegiar processos colaborativos, reflexivos e contextualizados. Nesse cenário, inovar significa promover mudanças qualitativas capazes de ressignificar o trabalho pedagógico, favorecendo o desenvolvimento profissional e a construção de práticas alinhadas às demandas da sociedade contemporânea.

A inovação, entretanto, não pode ser compreendida como simples incorporação de recursos tecnológicos ou adoção de metodologias consideradas modernas. Conforme discutem Hernández et al. (2000), inovação educacional implica transformação efetiva das práticas de ensino, produzindo melhorias concretas na aprendizagem e na atuação docente. Arias (2016), citado por estudos recentes sobre inovação na formação continuada, acrescenta que o caráter inovador de determinada prática não

decorre de sua novidade, mas de sua capacidade de resolver problemas educacionais de maneira consistente (Arias, 2016 *apud* Hernández *et al.*, 2000).

Essa perspectiva desloca a inovação do campo exclusivamente tecnológico para uma dimensão pedagógica, social e institucional. A formação continuada passa a ser compreendida como espaço de investigação coletiva, no qual professores analisam suas experiências, compartilham conhecimentos, produzem materiais didáticos e desenvolvem estratégias capazes de responder às necessidades concretas dos estudantes. Assim, a inovação está diretamente relacionada à capacidade de produzir mudanças significativas na prática educativa, fortalecendo o protagonismo docente e ampliando as possibilidades de aprendizagem.

No ensino de línguas, essa necessidade torna-se ainda mais evidente diante das transformações ocorridas nas práticas sociais de linguagem. A expansão dos ambientes digitais, o crescimento dos multiletramentos, a circulação de diferentes gêneros discursivos e a multiplicidade de linguagens exigem que o professor desenvolva competências muito além da transmissão de conteúdos gramaticais. Ensinar língua significa compreender a linguagem como prática social, considerando seus aspectos culturais, históricos, discursivos e tecnológicos.

Nesse contexto, a formação continuada representa condição indispensável para que o professor acompanhe tais mudanças. Estudos recentes demonstram que programas formativos baseados na colaboração entre docentes apresentam resultados significativamente superior aos modelos tradicionais fundamentados apenas em palestras ou cursos expositivos. A aprendizagem profissional ocorre de maneira mais consistente quando os professores participam da análise de problemas reais da escola, desenvolvem projetos colaborativos e refletem criticamente sobre suas próprias práticas.

Nóvoa (1992) defende que o desenvolvimento profissional docente deve estar profundamente articulado à experiência cotidiana da escola, compreendendo a formação como processo permanente de construção da profissão. Segundo o autor, a escola deve transformar-se em espaço privilegiado de aprendizagem profissional, favorecendo comunidades colaborativas de investigação e reflexão. Essa concepção rompe com modelos centralizadores e reconhece que o conhecimento pedagógico é produzido também no exercício da docência, mediante diálogo permanente entre teoria e prática.

A esse respeito, Imbernón (2011) enfatiza que a formação continuada precisa partir dos problemas concretos vivenciados pelos professores, valorizando os diferentes contextos institucionais e culturais. Em uma das passagens mais representativas de sua obra, afirma:

Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas. (Imbernón, 2011, p. 17).

Essa compreensão evidencia que processos formativos padronizados tendem a produzir impactos limitados sobre a prática docente. Em contrapartida, programas fundamentados na investigação colaborativa permitem que os professores desenvolvam soluções contextualizadas para desafios relacionados ao ensino da leitura, da escrita, da oralidade, dos gêneros discursivos e das múltiplas linguagens presentes na escola contemporânea.

Outro aspecto fundamental das práticas inovadoras refere-se à integração das tecnologias digitais. A utilização crítica de plataformas virtuais, ambientes colaborativos, recursos multimodais e ferramentas digitais amplia significativamente as possibilidades de ensino e aprendizagem das línguas. Entretanto, diferentes pesquisas demonstram que a simples disponibilização de tecnologias não garante inovação pedagógica. O elemento decisivo continua sendo a formação do professor para utilizar esses recursos de maneira crítica, ética e pedagogicamente fundamentada.

Nesse sentido, estudos sobre formação continuada destacam que a apropriação das tecnologias digitais depende da construção de competências técnicas, didáticas e metodológicas que permitam integrar recursos tecnológicos aos objetivos educacionais. Conforme sintetiza Behar (2010), citada em pesquisas sobre formação continuada, a integração das tecnologias exige processos permanentes de atualização capazes de desenvolver competências profissionais compatíveis com as exigências educacionais contemporâneas.

As metodologias ativas também têm ocupado espaço crescente nos programas de formação continuada de professores de língua. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas, sala de aula invertida, aprendizagem colaborativa e estudos de caso favorecem maior protagonismo discente e ampliam as oportunidades de construção coletiva do conhecimento. Entretanto, tais metodologias

somente produzem resultados significativos quando articuladas a processos permanentes de formação docente, planejamento pedagógico e reflexão crítica sobre a prática educativa.

Sob essa perspectiva, a identidade profissional do professor fortalece-se à medida que ele participa de processos formativos que valorizam seus saberes experienciais, promovem o diálogo entre pares e incentivam a pesquisa sobre a própria prática. Como argumenta Tardif (2014), os conhecimentos produzidos na experiência cotidiana constituem parte essencial da profissionalidade docente, razão pela qual a formação continuada deve reconhecer o professor como produtor de conhecimento e não apenas como receptor de orientações externas. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Pimenta (2012), para quem a autoformação e a reflexão permanente constituem elementos centrais da construção dos saberes profissionais (Schön, 2000 *apud* Pimenta, 2012).

Dessa forma, as práticas inovadoras na formação de professores de língua representam muito mais do que a incorporação de novas metodologias ou tecnologias. Elas expressam uma concepção de desenvolvimento profissional baseada na colaboração, na investigação, na reflexão crítica e na valorização dos saberes construídos na experiência docente. Ao integrar teoria e prática, fortalecer comunidades de aprendizagem e promover atualização permanente, essas práticas contribuem para a constituição de professores capazes de enfrentar os desafios contemporâneos do ensino de línguas, produzindo intervenções pedagógicas mais significativas, inclusivas e socialmente comprometidas.

4 Considerações finais

A formação continuada de professores de língua constitui um dos pilares fundamentais para o fortalecimento da qualidade da educação, especialmente em um contexto marcado por intensas transformações sociais, culturais, tecnológicas e linguísticas. Ao longo deste capítulo, evidenciou-se que os processos formativos permanentes ultrapassam a perspectiva de atualização técnica, configurando-se como espaços de reflexão crítica, produção coletiva de conhecimentos e desenvolvimento profissional contínuo. Nessa direção, a formação docente assume caráter estratégico ao favorecer a articulação entre teoria e prática, promovendo o aperfeiçoamento das competências pedagógicas e o fortalecimento da identidade profissional dos educadores.

As discussões desenvolvidas demonstraram que o desenvolvimento profissional docente não pode ser compreendido como resultado exclusivo da formação inicial. Trata-se de um processo permanente, construído ao longo da trajetória profissional mediante experiências vivenciadas no cotidiano escolar, participação em ações formativas, produção de conhecimentos pedagógicos e reflexão constante sobre a prática educativa. Conforme defendem Nóvoa (1995), Tardif (2014), Imbernón (2011) e Pimenta (2012), a valorização dos saberes experienciais, da autonomia docente e das práticas colaborativas constitui condição indispensável para que a formação continuada produza impactos efetivos na qualidade do ensino.

No âmbito específico do ensino de línguas, verificou-se que as rápidas mudanças nas práticas sociais de linguagem, a ampliação dos multiletramentos e a incorporação das tecnologias digitais impõem novos desafios ao trabalho docente. Tais mudanças exigem professores capazes de compreender a linguagem em sua dimensão social, discursiva e cultural, desenvolvendo práticas pedagógicas que favoreçam a participação crítica dos estudantes, a construção da autonomia intelectual e o desenvolvimento das múltiplas competências comunicativas. Nesse cenário, a formação continuada revela-se elemento indispensável para promover atualização pedagógica permanente e ampliar as possibilidades de inovação no ensino de línguas.

Também se constatou que práticas inovadoras de formação docente não se restringem à utilização de recursos tecnológicos ou metodologias ativas. A inovação manifesta-se, sobretudo, na construção de processos colaborativos de aprendizagem profissional, na investigação da própria prática, na constituição de comunidades de aprendizagem e na valorização da escola como espaço privilegiado de formação. Programas contextualizados, construídos a partir das necessidades reais dos professores e das especificidades das instituições escolares, apresentam maior potencial para produzir mudanças significativas nas práticas pedagógicas e fortalecer o desenvolvimento profissional dos educadores.

Entretanto, permanecem desafios importantes relacionados à efetivação das políticas públicas de formação continuada. A literatura analisada evidencia dificuldades decorrentes da descontinuidade dos programas formativos, da limitada articulação entre teoria e prática, da escassez de recursos institucionais, da sobrecarga de trabalho docente e da oferta de ações pouco contextualizadas às realidades escolares. Tais fatores

reduzem o potencial transformador da formação continuada e reforçam a necessidade de políticas permanentes que assegurem condições objetivas para o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Diante dessas constatações, torna-se imprescindível que as redes de ensino, as instituições formadoras e os formuladores de políticas educacionais compreendam a formação continuada como investimento estratégico para a melhoria da qualidade da educação. Isso implica ampliar oportunidades de estudo, pesquisa, colaboração e inovação pedagógica, reconhecendo o professor como sujeito produtor de conhecimento e protagonista dos processos de transformação educacional.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada de professores de língua representa um processo permanente de desenvolvimento profissional, fortalecimento da identidade docente e atualização pedagógica. Quando fundamentada na reflexão crítica, na colaboração entre pares e na articulação entre teoria e prática, ela contribui significativamente para a construção de práticas inovadoras, inclusivas e socialmente comprometidas, capazes de responder às demandas da educação contemporânea e promover uma aprendizagem mais significativa para todos os estudantes.

Referências

Referências

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARIAS, W. R. **La innovación educativa, instrumento de desarrollo**. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores: novas perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/Unicamp, 2005.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PERSPECTIVAS FUTURAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA TENDÊNCIAS, DESAFIOS E CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA INCLUSIVA

Márcia Simone Da Silva¹

Juliane Cristina Brizola de Oliveira Santos Duarte²

Sueli Pereira³

Marcela Leal Junqueira Pinheiro⁴

Luana Moreira⁵

1 Introdução

As profundas transformações sociais, culturais, tecnológicas e comunicacionais ocorridas nas últimas décadas têm provocado mudanças significativas nas concepções de linguagem, ensino e aprendizagem, exigindo da escola a revisão de paradigmas historicamente consolidados no ensino de línguas. A perspectiva tradicional, centrada predominantemente na transmissão da norma-padrão e na memorização de conteúdos gramaticais, mostra-se insuficiente para responder às demandas da sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade linguística, pela circulação de múltiplas linguagens e pela intensificação das práticas comunicativas mediadas pelas tecnologias digitais. Nesse cenário, o ensino de língua passa a assumir uma dimensão social, crítica e inclusiva, voltada para a formação de sujeitos capazes de participar de diferentes práticas

1 Mestre em Pedagogia pela Universidade Estado do Pará (UEPA). Professor efetiva Assistente em Libras na graduação.

2 Professora de Artes e Libras da Rede Municipal de Ensino de Volta Redonda, Rio de Janeiro.

3 Graduação em Letras Libras pela Universidade Federal de Mato Grosso do sul Professora da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

4 Mestranda em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

5 Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Pato Branco (FADEP). Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Graduada em Letras-Libras pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Campus São Lourenço do Oeste (UNOCHAPECÓ). Professora da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino.

discursivas e de compreender a linguagem como elemento constitutivo das relações humanas.

A linguagem constitui um fenômeno histórico, cultural e social, sendo construída nas interações entre os sujeitos e constantemente transformada pelas condições de uso. Sob essa perspectiva, ensinar língua ultrapassa o domínio exclusivo das estruturas gramaticais para incorporar aspectos relacionados às práticas sociais de leitura, escrita, oralidade, multimodalidade e produção de sentidos. Conforme destacam Jesus, Ferrarezi Junior, Barbosa e Souza (2026), compreender a língua como prática social implica reconhecer sua heterogeneidade, valorizando os diferentes contextos históricos, culturais e sociais nos quais os sujeitos produzem significados. Os autores ressaltam que o ensino da língua portuguesa deve promover práticas pedagógicas que favoreçam a reflexão crítica sobre a linguagem e contribuam para a formação cidadã, superando modelos exclusivamente normativos.

Nessa direção, a educação linguística contemporânea fundamenta-se na valorização da diversidade de práticas comunicativas presentes na sociedade, reconhecendo que diferentes variedades linguísticas, gêneros discursivos e formas de expressão possuem legitimidade social e cultural. A perspectiva sociolinguística rompe com a compreensão da língua como sistema homogêneo e evidencia que toda comunidade linguística apresenta variações decorrentes de fatores históricos, regionais, sociais, culturais e situacionais. Assim, o processo educativo deve possibilitar ao estudante compreender essas diferenças sem reproduzir preconceitos linguísticos ou mecanismos de exclusão social.

Essa compreensão encontra respaldo em pesquisas recentes que defendem a necessidade de incorporar a diversidade linguística ao currículo escolar. Conforme demonstram estudos sobre variação linguística no ensino de Língua Portuguesa, a língua deve ser compreendida como um sistema dinâmico, heterogêneo e em constante transformação, sendo indispensável que a escola desenvolva práticas pedagógicas capazes de respeitar as diferentes formas de expressão presentes na realidade dos estudantes. Além disso, enfatiza-se que o ensino da norma-padrão não deve significar a negação das demais variedades da língua, mas a ampliação das competências comunicativas dos educandos em diferentes contextos sociais.

Nesse contexto, a Sociolinguística Educacional apresenta importantes contribuições para a construção de uma educação linguística

democrática. Ao compreender que a diversidade linguística constitui característica inerente às línguas naturais, essa perspectiva propõe que o professor desenvolva práticas pedagógicas fundamentadas na adequação comunicativa, no respeito às identidades linguísticas e na valorização dos diferentes repertórios culturais trazidos pelos estudantes para o ambiente escolar. Como evidenciado na literatura analisada, a formação crítica dos alunos depende da capacidade da escola em reconhecer a pluralidade linguística como patrimônio cultural e não como obstáculo ao processo de ensino e aprendizagem.

As mudanças tecnológicas também ampliaram significativamente os desafios impostos ao ensino de língua. O crescimento das redes sociais, das plataformas digitais, da inteligência artificial, dos ambientes virtuais de aprendizagem e das múltiplas formas de produção textual modificou profundamente as práticas comunicativas da sociedade. Consequentemente, o conceito de letramento expandiu-se para incorporar diferentes linguagens, mídias e tecnologias, dando origem à perspectiva dos multiletramentos, que considera a multiplicidade cultural e semiótica presente nas práticas contemporâneas de comunicação.

Sob essa perspectiva, ensinar língua implica preparar os estudantes para compreender e produzir significados utilizando textos verbais, imagens, vídeos, infográficos, recursos audiovisuais, plataformas digitais e diferentes sistemas semióticos. Os estudos sobre multiletramentos evidenciam que essa abordagem amplia as possibilidades de participação dos estudantes, favorece processos inclusivos e torna o ensino mais significativo ao aproximar a escola das práticas comunicativas vivenciadas no cotidiano. Além disso, os multiletramentos possibilitam o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da competência comunicativa em diferentes ambientes sociais e tecnológicos.

A perspectiva inclusiva constitui outro elemento fundamental para compreender as tendências futuras do ensino de língua. A democratização do acesso à educação demanda práticas pedagógicas que respeitem as diferenças linguísticas, culturais, cognitivas e sensoriais dos estudantes, assegurando condições efetivas de participação e aprendizagem. Nesse sentido, a educação inclusiva deixa de representar apenas uma política de acesso para constituir um compromisso ético com a valorização da diversidade humana, exigindo metodologias flexíveis, recursos acessíveis e formação docente permanente.

Entre os diferentes contextos de inclusão, destaca-se a educação bilíngue para estudantes surdos, cuja consolidação representa um dos maiores desafios da educação linguística brasileira. A literatura evidencia que a Libras deve ser reconhecida como primeira língua dos estudantes surdos, enquanto a língua portuguesa escrita constitui sua segunda língua, perspectiva respaldada pela legislação brasileira e por diversos estudos desenvolvidos nas últimas décadas. Entretanto, persistem obstáculos relacionados à formação de professores, à produção de materiais didáticos acessíveis, à infraestrutura escolar e à implementação efetiva das políticas públicas voltadas à educação bilíngue.

Ao discutirem os desafios da educação bilíngue, Cunha e Santos (2025) destacam que o fortalecimento da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua constitui elemento indispensável para o desenvolvimento linguístico, acadêmico e identitário dos estudantes surdos. As autoras também ressaltam que a efetividade desse modelo depende da formação qualificada dos docentes, da existência de materiais didáticos adequados e da consolidação de políticas públicas comprometidas com a equidade educacional.

De maneira semelhante, pesquisas recentes demonstram que o futuro da educação linguística depende da capacidade da escola em integrar diversidade linguística, tecnologias digitais, inclusão, inovação pedagógica e formação docente crítica. Isso significa compreender que ensinar língua não consiste apenas em transmitir conhecimentos gramaticais, mas em desenvolver competências comunicativas capazes de promover participação social, exercício da cidadania e respeito às diferenças culturais, linguísticas e identitárias presentes na sociedade contemporânea.

2 Tendências contemporâneas no ensino de língua: multiletramentos, tecnologias e diversidade linguística

O ensino de língua tem sido profundamente impactado pelas transformações sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam a sociedade contemporânea. A expansão das tecnologias digitais, o crescimento das redes de comunicação, a circulação intensificada de diferentes gêneros discursivos e a ampliação das formas de interação social modificaram significativamente as práticas de linguagem desenvolvidas dentro e fora da escola. Nesse contexto, torna-se insuficiente uma concepção de ensino restrita à transmissão da norma-padrão ou ao estudo isolado da gramática

normativa, exigindo-se uma educação linguística que contemple a pluralidade dos usos da linguagem, os diferentes letramentos e a diversidade sociocultural presente nas salas de aula.

A linguagem, compreendida como prática social, deixa de ser concebida apenas como um sistema formal de regras para assumir papel central na construção das identidades, das relações sociais e da participação cidadã. Sob essa perspectiva, ensinar língua significa promover experiências que possibilitem aos estudantes compreender, interpretar, produzir e transformar discursos em diferentes contextos comunicativos. Trata-se de uma mudança paradigmática que desloca o foco do ensino exclusivamente estrutural para uma abordagem crítica, dialógica e contextualizada, comprometida com a formação integral dos sujeitos.

Essa mudança encontra respaldo nas contribuições da Sociolinguística, da Linguística Aplicada, dos estudos dos multiletramentos e das pesquisas sobre educação inclusiva. Essas abordagens defendem que o ensino de língua deve reconhecer a heterogeneidade linguística, valorizar as variedades da língua portuguesa e possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de competências comunicativas adequadas às diversas situações de interação social.

Nesse sentido, Bagno (2007) afirma que o ensino da língua portuguesa precisa romper com concepções que reproduzem preconceitos linguísticos, valorizando a diversidade existente na sociedade brasileira. Bortoni-Ricardo (2005), por sua vez, destaca que a escola deve desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, possibilitando-lhes compreender quando, como e por que utilizar determinadas variedades linguísticas em diferentes contextos sociais. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Faraco (2008), que entende a língua como patrimônio cultural dinâmico e permanentemente reconstruído pelos seus falantes.

As discussões contemporâneas também evidenciam que a incorporação das tecnologias digitais modificou profundamente os modos de produzir, compartilhar e interpretar textos. O desenvolvimento da cultura digital ampliou as possibilidades de comunicação por meio de linguagens verbais, visuais, sonoras, gestuais e multimodais, exigindo da escola novas formas de organização curricular e metodológica. Consequentemente, os estudantes precisam desenvolver competências relacionadas à leitura crítica das mídias, à produção colaborativa do conhecimento e ao uso ético das tecnologias digitais.

Rojó (2012) denomina esse movimento de pedagogia dos multiletramentos, destacando que a escola contemporânea deve preparar os estudantes para interagir com múltiplas linguagens, diferentes culturas e variadas formas de produção textual. Nessa perspectiva, o ensino de língua deixa de privilegiar apenas o texto escrito tradicional para incorporar vídeos, infográficos, podcasts, hipertextos, plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos audiovisuais como objetos legítimos de ensino.

A esse respeito, observa-se que os multiletramentos favorecem uma educação linguística mais inclusiva ao reconhecer que diferentes sujeitos aprendem e se expressam por meio de múltiplas linguagens. Essa concepção amplia significativamente as possibilidades de participação dos estudantes, especialmente daqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados, como estudantes surdos, indígenas, quilombolas e populações de diferentes contextos socioculturais.

Como afirmam Rojo (2012, p. 13, *apud* Ribeiro, 2010), a escola contemporânea precisa preparar os estudantes para atuar em ambientes caracterizados pela multiplicidade cultural e pela diversidade semiótica, desenvolvendo competências capazes de articular diferentes modos de significação e produção de conhecimento. Essa perspectiva evidencia que a educação linguística não pode permanecer restrita ao domínio da escrita alfabética, mas deve incorporar práticas comunicativas compatíveis com a sociedade digital.

As pesquisas sobre multiletramentos demonstram que o uso pedagógico das tecnologias digitais favorece o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da colaboração e do pensamento crítico dos estudantes. Entretanto, a efetivação dessas propostas depende de investimentos em infraestrutura tecnológica, formação continuada de professores e reorganização curricular capaz de integrar os recursos digitais às práticas pedagógicas de maneira significativa.

Além das transformações tecnológicas, outro aspecto central das tendências contemporâneas refere-se ao reconhecimento da diversidade linguística como princípio estruturante da educação linguística. Durante décadas, o ensino de língua portuguesa privilegiou exclusivamente a norma-padrão, frequentemente desconsiderando as variedades linguísticas utilizadas pelos estudantes em seus contextos familiares, regionais e culturais. Tal postura contribuiu para a reprodução do preconceito linguístico e para processos de exclusão simbólica dentro do ambiente escolar.

Segundo Labov (1972), toda língua é naturalmente heterogênea e apresenta variações decorrentes de fatores históricos, sociais, geográficos e culturais. Essa compreensão foi ampliada por Bagno (2007), ao defender que nenhuma variedade linguística é superior a outra, sendo todas formas legítimas de organização da linguagem. A escola, portanto, deve ensinar a norma-padrão como variedade de prestígio social, sem desqualificar as demais formas de expressão utilizadas pelos estudantes.

Nessa direção, Bortoni-Ricardo (2005) argumenta que a educação linguística precisa desenvolver nos estudantes a capacidade de adequação comunicativa, permitindo-lhes utilizar diferentes registros linguísticos conforme as situações de interação. Essa abordagem supera a lógica da correção absoluta e promove uma compreensão mais ampla da linguagem enquanto fenômeno social.

As pesquisas recentes também demonstram que o reconhecimento da diversidade linguística fortalece a identidade cultural dos estudantes, amplia sua autoestima e favorece processos de aprendizagem mais significativos. Ao reconhecer que diferentes formas de falar representam patrimônios culturais legítimos, a escola contribui para a construção de uma educação democrática, comprometida com os direitos linguísticos e com o respeito às diferenças.

Outro aspecto relevante das tendências contemporâneas diz respeito à consolidação da educação inclusiva como princípio organizador das políticas educacionais. Nesse contexto, a educação linguística deve assegurar condições de participação para todos os estudantes, considerando diferenças culturais, cognitivas, linguísticas e sensoriais. Entre essas demandas destaca-se a educação bilíngue para estudantes surdos, fundamentada no reconhecimento da Libras como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda língua.

Os estudos desenvolvidos sobre educação bilíngue evidenciam que o fortalecimento da Libras, aliado à formação docente especializada, à produção de materiais acessíveis e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas bilíngues, constitui condição indispensável para uma educação linguística efetivamente inclusiva. Conforme Lodi e Lacerda (2019), *apud* Quadros e Karnopp (2004), a garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda depende da consolidação de políticas públicas que respeitem sua identidade linguística e cultural, superando perspectivas exclusivamente integracionistas.

Uma importante contribuição para compreender esse cenário encontra-se na seguinte reflexão:

A implementação da educação bilíngue para surdos no Brasil enfrenta diversos desafios que comprometem a eficácia desse modelo educacional. A falta de professores qualificados, a ausência de materiais didáticos adaptados para Libras, a precariedade da infraestrutura escolar, as dificuldades na aplicação da legislação vigente, as barreiras no ensino do português como segunda língua, a escassez de políticas públicas e investimentos adequados, além dos desafios relacionados à socialização e identidade cultural dos alunos surdos, são fatores que dificultam a consolidação da educação bilíngue no país. (Cunha; Santos, 2025, p. 145-146).

A análise dessas tendências evidencia que o futuro do ensino de língua dependerá da articulação entre inovação pedagógica, valorização da diversidade linguística, incorporação crítica das tecnologias digitais e fortalecimento das políticas de inclusão. A formação inicial e continuada dos professores assume papel estratégico nesse processo, uma vez que os desafios contemporâneos exigem profissionais capazes de integrar conhecimentos linguísticos, pedagógicos, tecnológicos e socioculturais em práticas educativas comprometidas com a equidade e a justiça social.

Dessa maneira, os multiletramentos, a cultura digital, a educação bilíngue, a valorização da diversidade linguística e a construção de práticas pedagógicas inclusivas constituem não apenas tendências educacionais, mas elementos estruturantes de uma nova concepção de educação linguística, capaz de responder às demandas de uma sociedade plural, democrática e em permanente transformação.

3 Desafios e Caminhos para uma Educação Linguística Inclusiva

A construção de uma educação linguística inclusiva representa um dos maiores desafios enfrentados pelos sistemas educacionais na contemporaneidade. Embora avanços significativos tenham ocorrido nas políticas públicas voltadas à democratização do acesso à educação, ainda persistem obstáculos relacionados às práticas pedagógicas, à formação docente, às desigualdades socioculturais, às barreiras linguísticas e à insuficiente implementação de políticas capazes de assegurar o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Nesse cenário, pensar o ensino de língua implica reconhecer que a linguagem constitui elemento

fundamental para a participação social, para a construção da cidadania e para o desenvolvimento das diferentes identidades culturais presentes no espaço escolar.

A educação linguística inclusiva fundamenta-se na compreensão de que todos os sujeitos possuem repertórios linguísticos próprios, construídos em suas experiências familiares, comunitárias, culturais e históricas. Conseqüentemente, o ensino da língua portuguesa deve reconhecer essa pluralidade como elemento constitutivo do processo educativo, evitando práticas que reproduzam preconceitos linguísticos, exclusões simbólicas ou mecanismos de discriminação decorrentes das diferenças de fala, escrita ou modalidades linguísticas utilizadas pelos estudantes.

Nesse contexto, a Sociolinguística Educacional oferece importantes contribuições para a reorganização das práticas escolares. Conforme defendem Bortoni-Ricardo (2005) e Bagno (2007), a escola precisa abandonar perspectivas centradas exclusivamente na correção gramatical para desenvolver competências relacionadas à adequação linguística, permitindo que os estudantes compreendam os diferentes usos da língua em distintas situações comunicativas. Tal perspectiva amplia significativamente o conceito de competência linguística, aproximando o ensino da realidade social vivenciada pelos alunos.

A permanência do preconceito linguístico constitui um dos principais desafios enfrentados pela educação brasileira. Durante décadas, a valorização exclusiva da norma-padrão produziu processos de exclusão que atingiram especialmente estudantes oriundos das camadas populares, comunidades rurais, povos tradicionais, populações indígenas, quilombolas e falantes de variedades regionais da língua portuguesa. Essas práticas contribuíram para associar determinadas formas de fala à ausência de conhecimento, reforçando desigualdades historicamente construídas.

Nesse sentido, Bagno (2007) argumenta que combater o preconceito linguístico significa reconhecer que todas as variedades da língua apresentam organização, regras próprias e legitimidade comunicativa. A escola, portanto, deve ensinar a norma-padrão como instrumento de ampliação das possibilidades de inserção social, jamais como mecanismo de desvalorização das identidades linguísticas dos estudantes.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões desenvolvidas por Bortoni-Ricardo (2005), ao defender que o professor necessita compreender a heterogeneidade linguística presente na sala de aula como potencial pedagógico e não como obstáculo ao processo educativo. A

autora enfatiza que a função da escola consiste em ampliar o repertório comunicativo dos estudantes, possibilitando-lhes transitar entre variedades da língua conforme os contextos de uso.

Outro desafio relevante refere-se à formação inicial e continuada dos professores. A literatura especializada demonstra que muitos docentes ainda foram formados em perspectivas fortemente normativas, centradas na transmissão de conteúdos gramaticais e pouco voltadas para as contribuições da Sociolinguística, dos multiletramentos e da Linguística Aplicada. Como consequência, práticas pedagógicas excludentes continuam sendo reproduzidas, mesmo diante das mudanças propostas pelos documentos curriculares contemporâneos.

Segundo Lacerda (2014, apud Lodi; Harrison, 2006), a formação docente precisa contemplar conhecimentos linguísticos, culturais e sociais que permitam compreender a diversidade presente nas escolas brasileiras. Tal formação deve favorecer práticas reflexivas capazes de integrar teoria e prática pedagógica, fortalecendo o compromisso dos educadores com a inclusão e com a valorização das diferenças.

Além da formação docente, outro aspecto central diz respeito às profundas transformações provocadas pela cultura digital. As tecnologias modificaram significativamente as formas de produção, circulação e interpretação dos textos, exigindo novas competências comunicativas por parte dos estudantes e dos professores. A presença constante das mídias digitais, das redes sociais, dos ambientes virtuais de aprendizagem e das ferramentas de inteligência artificial amplia os desafios relacionados ao ensino da leitura, da escrita e da análise crítica da informação.

Rojo (2012), apud Kleiman (2007), destaca que a escola precisa incorporar os multiletramentos ao currículo, preparando os estudantes para compreender diferentes linguagens, mídias e formas de comunicação. Isso significa reconhecer que a leitura e a escrita, na contemporaneidade, ultrapassam o texto impresso e passam a envolver imagens, vídeos, hipertextos, infográficos, recursos audiovisuais e diferentes linguagens digitais.

Nesse cenário, o professor assume papel estratégico como mediador das práticas de linguagem. Sua atuação deixa de restringir-se à transmissão de conteúdo para envolver processos de orientação, problematização, investigação e construção coletiva do conhecimento. A mediação pedagógica passa a favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico,

da autonomia intelectual e da participação democrática dos estudantes nos diferentes espaços sociais.

Outro eixo fundamental para a construção de uma educação linguística inclusiva refere-se à educação de estudantes surdos. O reconhecimento da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua representa importante conquista das políticas linguísticas brasileiras, especialmente após a regulamentação da Lei nº 10.436/2002 pelo Decreto nº 5.626/2005 e, posteriormente, com a promulgação da Lei nº 14.191/2021, que reconheceu oficialmente a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino.

Entretanto, a efetivação desse modelo ainda enfrenta inúmeros desafios relacionados à escassez de professores bilíngues, à insuficiência de materiais didáticos acessíveis, às limitações estruturais das escolas e à necessidade permanente de formação especializada. Diversos estudos apontam que a garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda depende da articulação entre políticas públicas, investimento institucional e valorização da Libras como língua de instrução.

Nesse contexto, Quadros e Karnopp (2004), apud Cunha e Santos (2025), afirmam que o desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos depende diretamente do acesso precoce à língua de sinais e da consolidação de práticas pedagógicas bilíngues capazes de respeitar sua identidade cultural. Tal perspectiva rompe definitivamente com modelos educacionais centrados exclusivamente na oralização, reconhecendo a diferença linguística como elemento constitutivo da educação inclusiva.

Outro desafio diz respeito à produção de materiais didáticos compatíveis com a diversidade linguística existente nas escolas brasileiras. Muitos livros didáticos continuam privilegiando abordagens excessivamente normativas, limitando o trabalho com gêneros discursivos, práticas sociais de linguagem e diferentes variedades linguísticas. Essa realidade dificulta a implementação das orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular e reduz as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Nesse sentido, torna-se indispensável investir na elaboração de recursos didáticos que contemplem diferentes linguagens, culturas, modalidades comunicativas e necessidades educacionais específicas. Materiais multimodais, recursos audiovisuais, tecnologias assistivas, plataformas digitais acessíveis e propostas fundamentadas nos

multiletramentos representam importantes caminhos para ampliar a participação dos estudantes e fortalecer processos inclusivos.

A construção de uma educação linguística inclusiva também exige compromisso permanente com a promoção da equidade. Isso implica compreender que igualdade não significa oferecer exatamente as mesmas condições para todos, mas garantir que cada estudante disponha dos recursos necessários para participar plenamente do processo educativo. Tal princípio torna-se especialmente relevante em contextos marcados por desigualdades econômicas, culturais, linguísticas e tecnológicas.

Por fim, observa-se que os desafios apresentados não devem ser compreendidos como obstáculos intransponíveis, mas como oportunidades para repensar os fundamentos da educação linguística contemporânea. A consolidação de práticas pedagógicas críticas, inclusivas e socialmente comprometidas depende da integração entre formação docente, políticas públicas, valorização da diversidade linguística, incorporação das tecnologias digitais, fortalecimento dos multiletramentos e reconhecimento dos direitos linguísticos de todos os estudantes.

Assim, os caminhos para uma educação linguística inclusiva passam pela construção de uma escola democrática, capaz de reconhecer a pluralidade das experiências humanas, respeitar as diferenças culturais e linguísticas, promover o diálogo entre diferentes saberes e assegurar que a linguagem continue constituindo instrumento de emancipação, participação cidadã e transformação social.

4 Considerações finais

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciaram que as perspectivas futuras para o ensino de língua estão diretamente relacionadas à capacidade da educação de responder às transformações sociais, culturais, tecnológicas e linguísticas que caracterizam a sociedade contemporânea. A compreensão da linguagem como prática social amplia significativamente o papel da escola, que deixa de assumir apenas a função de transmitir conhecimentos gramaticais para constituir-se como espaço de formação crítica, democrática e inclusiva, comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes e com a valorização da diversidade humana.

A análise da literatura permitiu compreender que a consolidação de uma educação linguística inclusiva exige o reconhecimento da

heterogeneidade linguística como característica inerente às línguas naturais. Sob essa perspectiva, a valorização das variedades linguísticas, das múltiplas formas de expressão e dos distintos repertórios culturais presentes no ambiente escolar representa condição indispensável para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, com a justiça social e com o enfrentamento do preconceito linguístico. Ensinar a norma-padrão continua sendo uma responsabilidade da escola; entretanto, essa aprendizagem deve ocorrer sem desqualificar as demais variedades da língua, promovendo o desenvolvimento da competência comunicativa e da adequação linguística em diferentes contextos sociais.

Também foi possível constatar que os multiletramentos e as tecnologias digitais ocupam posição estratégica na reorganização do ensino de língua. A expansão das práticas comunicativas mediadas pelas tecnologias exige que professores e estudantes desenvolvam novas competências relacionadas à leitura crítica, à produção multimodal, ao uso ético das informações e à participação ativa nos diferentes espaços digitais. Nesse cenário, a integração entre recursos tecnológicos, práticas colaborativas e metodologias inovadoras amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece processos educativos mais significativos, participativos e acessíveis.

Outro aspecto fundamental evidenciado neste estudo refere-se à necessidade permanente de fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores. Os desafios contemporâneos do ensino de língua demandam profissionais capazes de articular conhecimentos linguísticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e sociais, desenvolvendo práticas fundamentadas na reflexão crítica, na inclusão e no respeito às diferenças. A formação docente assume, portanto, papel decisivo na implementação de propostas pedagógicas coerentes com os princípios da educação linguística contemporânea e com os direitos educacionais assegurados pelas políticas públicas brasileiras.

No âmbito da educação inclusiva, verificou-se que a consolidação da educação bilíngue para estudantes surdos representa importante avanço na garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda. Entretanto, permanecem desafios relacionados à formação de professores bilíngues, à produção de materiais didáticos acessíveis, à ampliação da infraestrutura das escolas e à efetiva implementação das políticas públicas voltadas ao fortalecimento da Libras como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda língua. Dessa forma, a inclusão linguística ultrapassa questões metodológicas, constituindo compromisso político, social e ético

com a valorização das identidades culturais e linguísticas presentes na sociedade brasileira.

Os resultados das pesquisas analisadas convergem para a compreensão de que a construção de uma educação linguística inclusiva depende da integração entre diferentes dimensões: valorização da diversidade linguística, incorporação crítica das tecnologias digitais, fortalecimento dos multiletramentos, desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, formação continuada de professores e efetivação de políticas públicas comprometidas com a democratização da educação. Essas dimensões não atuam de forma isolada, mas articulam-se na construção de um ensino de língua capaz de promover participação social, autonomia intelectual e formação cidadã.

Conclui-se, portanto, que o futuro do ensino de língua exige o abandono de perspectivas exclusivamente normativas e prescritivas, favorecendo abordagens que reconheçam a linguagem como fenômeno social, histórico, cultural e político. A escola contemporânea precisa constituir-se como espaço de diálogo, respeito às diferenças, valorização das múltiplas linguagens e desenvolvimento de práticas educativas que possibilitem aos estudantes interpretar criticamente a realidade, produzir conhecimentos e participar ativamente da vida em sociedade.

Por fim, espera-se que as reflexões apresentadas neste estudo contribuam para o fortalecimento das pesquisas sobre educação linguística, formação docente, multiletramentos, diversidade linguística e educação inclusiva, incentivando novas investigações capazes de aprofundar a compreensão dos desafios e das possibilidades que se apresentam ao ensino de língua no século XXI. A construção de uma educação linguística verdadeiramente inclusiva constitui um processo permanente, coletivo e socialmente comprometido com a garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Referências

AMORIM, Risonete Gomes. Ensino de Língua Portuguesa e os multiletramentos: um caminho para educação inclusiva. **Revista de Letras Norte@mentos**, Sinop, v. 18, n. 51, p. 29-42, maio 2025.

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

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística & Educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

CUNHA, Silvia Helena Muniz da; SANTOS, Raquel Pereira dos. Educação bilíngue para surdos: desafios e perspectivas no contexto pedagógico. **Revista Littera – Estudos Linguísticos e Literários**, São Luís, v. 16, n. 31, p. 143-167, 2025.

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

IZIDORO, Paula Elisie Madoglio. Variação linguística no ensino de língua portuguesa: a compreensão de alunos do Ensino Fundamental II. **Leitura**, Maceió, n. 87, p. 55-71, mar. 2026.

JESUS, Sérgio Nunes de; FERRAREZI JUNIOR, Celso; BARBOSA, Ingrid Letícia Menezes; SOUZA, Elizângela Ataíde de. Língua(gem) como prática social: a importância da fonologia e variação linguística no ensino de língua portuguesa. **Revista DCS**, v. 23, n. 91, p. 1-27, 2026. DOI: 10.54899/dcs.v23i91.5791.

KLEIMAN, Angela. **Letramento: uma questão de educação e de inclusão**. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2008.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Políticas de educação inclusiva e formação docente: avanços e limites**. Campinas: Autores Associados, 2014.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos: direitos e práticas. **Revista CEFAC**, v. 15, n. 1, p. 120-132, 2013.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco (org.). **A inclusão escolar de alunos surdos: desafios e perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Escola inclusiva para surdos: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 3, p. 371-386, 2019.

MIGUEL, Michelle. A influência da linguagem audiovisual no ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem no gênero textual relato histórico. **Secretaria de Educação de Juiz de Fora**, ano XXXI, n. 47, p. 26-41, 2024.

OLIVEIRA, Maria Evelta Santos de; NASCIMENTO, Fagner Gomes do; CORRÊA, Raimundo Nonato Duarte. Variação linguística no ensino de Língua Portuguesa: desafios para uma prática pedagógica inclusiva. **Revista Tópicos**, Linguística & Letras e Artes, 21 maio 2026. DOI: 10.70773/revistatopicos/779343935.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Línguas de sinais: estudos linguísticos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

RIBEIRO, Eduardo. **Inclusão digital: um desafio para a educação**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALLES, Suiara Pereira Tavares; FREITAS, Simone Neves Queiroz de; SERRA, Deuzimar Costa; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Formação de professores da sala de recursos multifuncionais: desafios e perspectivas na educação bilíngue de surdos. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 13, p. 1-25, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n13-333.

MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS LINGUÍSTICAS NO ENSINO DE LÍNGUAS: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE CONTEMPORÂNEA

Diego Leonardo Pereira Vaz¹

Leandro Ribeiro de Melo Silva²

Angelisa Goebel³

1 Introdução

As profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm provocado mudanças significativas nas formas de comunicação, produção e circulação do conhecimento, repercutindo diretamente nas práticas educacionais e, em especial, no ensino de línguas. A intensificação do uso das tecnologias digitais, das mídias interativas e das múltiplas linguagens tem exigido da escola o redimensionamento de suas práticas pedagógicas, superando modelos tradicionais de ensino centrados exclusivamente na leitura e na escrita impressas. Diante desse cenário, torna-se imprescindível compreender que os processos de ensino e aprendizagem passam a demandar o desenvolvimento de competências que articulem diferentes linguagens, suportes, culturas e formas de interação social, aspecto que fundamenta a perspectiva dos multiletramentos.

Nesse contexto, a concepção de multiletramentos emerge como resposta às mudanças provocadas pela globalização, pela diversidade cultural e pela expansão das tecnologias digitais, propondo práticas educativas capazes de contemplar a multiplicidade de linguagens presentes

-
- 1 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Anápolis. Professor efetivo do Instituto Federal de Goiás (IFG).
 - 2 Graduando em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina, Graduado em Pedagogia pela Instituto Nacional de Educação de Surdos.
 - 3 Graduada em Pedagogia – Educação Especial e em Pedagogia – Pedagogo da Sala de Aula pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Atua na área da educação, com experiência em educação de surdos, Libras e formação de professores.

na sociedade contemporânea. Conforme destacam Rojo e Moura (2012), a escola precisa reconhecer que os sujeitos produzem sentidos por meio de diferentes recursos semióticos, integrando textos escritos, imagens, sons, vídeos, hipertextos e outras formas de representação que constituem as práticas comunicativas atuais. Assim, o ensino de línguas deixa de privilegiar apenas a norma linguística e passa a considerar os diferentes contextos socioculturais nos quais os estudantes estão inseridos.

Essa perspectiva rompe com concepções tradicionais de letramento, que historicamente privilegiavam a linguagem verbal escrito como principal objeto da aprendizagem escolar. Conforme argumenta Kleiman (2007), o letramento deve ser compreendido como prática social, estando diretamente relacionado aos usos que diferentes grupos fazem da leitura e da escrita em seus contextos culturais. Tal compreensão amplia significativamente as responsabilidades da escola, que passa a atuar como espaço de construção de experiências comunicativas diversas, capazes de favorecer o desenvolvimento crítico dos estudantes diante das múltiplas formas de produção de sentidos.

Sob essa perspectiva, os multiletramentos dialogam com a proposta apresentada pelo New London Group (1996), posteriormente difundida por Cope e Kalantzis (2000), ao defenderem que a educação precisa responder simultaneamente à diversidade cultural e à multiplicidade dos modos de comunicação existentes na contemporaneidade. Segundo Rojo (2012, *apud* Cope; Kalantzis, 2000), a pedagogia dos multiletramentos propõe que o ensino considere tanto a multiculturalidade das sociedades quanto a multimodalidade dos textos que circulam nos diferentes espaços sociais, favorecendo práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e contextualizadas.

Diante desse cenário, a formação docente assume papel central na implementação de propostas pedagógicas fundamentadas nos multiletramentos. O professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdo para assumir a condição de mediador da aprendizagem, organizando situações didáticas que possibilitem aos estudantes interpretar criticamente diferentes linguagens, produzir conhecimentos e atuar de forma ética e responsável em uma sociedade marcada pela intensa circulação de informações. Nesse sentido, Dias e Ferreira (2025) afirmam que a formação de professores necessita valorizar a multiplicidade de linguagens, a diversidade cultural e a contextualização das práticas pedagógicas,

favorecendo processos educativos mais significativos e coerentes com as demandas da educação contemporânea.

A necessidade de ressignificação da formação docente também é evidenciada por Rios *et al.* (2024), ao defenderem que os processos formativos precisam romper com paradigmas tradicionais e incorporar perspectivas críticas e decoloniais que valorizem os diferentes saberes produzidos historicamente pelos sujeitos. Segundo as autoras, os multiletramentos críticos possibilitam ampliar os espaços de construção do conhecimento, promovendo práticas educativas comprometidas com a justiça social, a inclusão e o reconhecimento da diversidade cultural.

Corroborando essa discussão, Borges e Coutinho (2024) destacam que a diversidade presente nos espaços escolares exige uma formação docente capaz de reconhecer as diferenças culturais como elemento constitutivo do processo educativo. Para os autores, a perspectiva dos multiletramentos favorece a construção de práticas pedagógicas interculturais que contribuem para superar processos de exclusão historicamente presentes na educação brasileira. Assim, a atuação docente precisa contemplar não apenas o domínio dos conteúdos linguísticos, mas também competências relacionadas ao diálogo intercultural, à inclusão e ao uso crítico das tecnologias digitais.

Além das transformações culturais, a expansão da cultura digital tem redefinido profundamente as práticas linguísticas desenvolvidas na sociedade. As interações realizadas por meio das redes sociais, plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e diferentes recursos tecnológicos ampliaram as possibilidades de comunicação, exigindo da escola novas estratégias metodológicas. Conforme discutem Gonçalves e Rafael (2024), as tecnologias digitais já constituíam objeto de investigação muito antes do ensino remoto emergencial, evidenciando que sua incorporação ao ensino de línguas representa uma necessidade decorrente das mudanças sociais, e não apenas uma resposta às circunstâncias impostas pela pandemia.

Nesse contexto, ensinar línguas implica desenvolver competências relacionadas à leitura crítica de textos multimodais, à produção colaborativa do conhecimento e à utilização consciente das tecnologias digitais. Assim, o trabalho pedagógico deve possibilitar aos estudantes compreender diferentes discursos, interpretar informações provenientes de múltiplas mídias e participar ativamente das práticas comunicativas que caracterizam

a sociedade contemporânea. Tal perspectiva fortalece o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da cidadania digital.

Entretanto, a implementação efetiva dos multiletramentos nas escolas ainda encontra inúmeros desafios relacionados à formação inicial e continuada dos professores, à infraestrutura tecnológica, às limitações curriculares e às próprias concepções pedagógicas predominantes nas instituições de ensino. Conforme evidenciam Santos e Knoll (2025), embora os docentes reconheçam a importância dos multiletramentos, ainda existem dificuldades significativas para integrar recursos tecnológicos às práticas pedagógicas, principalmente em decorrência da insuficiência de formação específica e das condições estruturais das escolas públicas.

Diante desse cenário, a pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar as discussões acerca das relações entre multiletramentos, práticas linguísticas e formação docente, considerando que tais elementos constituem dimensões indissociáveis para o fortalecimento da educação linguística contemporânea. Compreender essas relações possibilita refletir sobre caminhos capazes de promover práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas, colaborativas e alinhadas às demandas da sociedade digital.

Portanto, este estudo tem como objetivo analisar a contribuição dos multiletramentos para as práticas linguísticas no ensino de línguas, discutindo os principais desafios enfrentados pela formação docente na contemporaneidade. Busca-se evidenciar que a atuação do professor de línguas demanda muito mais do que o domínio dos conteúdos linguísticos, exigindo competências relacionadas à mediação pedagógica, à cultura digital, à diversidade cultural, à multimodalidade e à formação crítica dos estudantes, aspectos fundamentais para uma educação comprometida com a transformação social e com a construção de práticas educativas democráticas e inclusivas.

2 Multiletramentos e práticas linguísticas no ensino de línguas

As intensas transformações tecnológicas, culturais e comunicacionais observadas nas últimas décadas modificaram significativamente as formas de interação social e de produção do conhecimento, exigindo da escola novas perspectivas para o ensino de línguas. A ampliação dos ambientes digitais, das redes sociais, das plataformas colaborativas e dos diferentes recursos multimodais alterou profundamente os processos de leitura, escrita e produção de sentidos, tornando insuficientes as práticas pedagógicas

centradas exclusivamente na linguagem verbal escrita. Nesse contexto, a perspectiva dos multiletramentos apresenta-se como uma alternativa teórico-metodológica capaz de responder às demandas educacionais contemporâneas, considerando tanto a multiplicidade cultural quanto a diversidade semiótica que caracteriza a sociedade atual.

O conceito de multiletramentos foi sistematizado pelo New London Group (1996) ao reconhecer que os processos educativos precisavam contemplar novas formas de comunicação decorrentes da globalização, da diversidade cultural e do desenvolvimento tecnológico. Posteriormente, Cope e Kalantzis (2000), conforme discutidos por Rojo (2012), ampliaram essa compreensão ao defender que a aprendizagem deve considerar diferentes linguagens, mídias e práticas sociais. Nesse sentido, Rojo (2012, *apud* Cope; Kalantzis, 2000) afirma que a pedagogia dos multiletramentos busca integrar diversidade cultural e multimodalidade como fundamentos para a construção do conhecimento.

Ao discutir essa perspectiva, Rojo (2012) evidencia que a noção de multiletramentos extrapola o domínio da leitura e da escrita convencionais, incorporando diferentes modos de significação presentes na sociedade contemporânea. Conforme destaca a autora:

o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (Rojo, 2012, p. 15).

A reflexão proposta por Rojo evidencia que ensinar línguas implica reconhecer que os textos contemporâneos são constituídos por diferentes recursos semióticos, como imagens, vídeos, sons, animações, hiperlinks e elementos gráficos, exigindo dos estudantes competências interpretativas mais complexas. Assim, o trabalho pedagógico deixa de privilegiar apenas a alfabetização tradicional para contemplar práticas de leitura e produção textual articuladas às múltiplas linguagens presentes nos diferentes espaços sociais.

Essa compreensão aproxima-se da concepção de letramento defendida por Kleiman (2007), que compreende a leitura e a escrita como práticas sociais contextualizadas, vinculadas às necessidades e às experiências vivenciadas pelos sujeitos em diferentes comunidades. Sob essa perspectiva, o ensino de línguas deve favorecer situações autênticas de

uso da linguagem, permitindo que os estudantes participem criticamente das práticas comunicativas presentes em seu cotidiano.

Street (2014), citado por Rios *et al.* (2024), amplia essa discussão ao afirmar que os Novos Estudos do Letramento romperam com a compreensão do letramento enquanto habilidade neutra e universal, passando a concebê-lo como prática social atravessada por relações culturais, políticas e ideológicas. Conforme sintetizam as autoras, Street propõe uma concepção de “língua real”, compreendendo leitura e escrita como práticas situadas, determinadas pelos contextos socioculturais em que são produzidas (Street, 2014 *apud* Rios *et al.*, 2024).

Essa mudança epistemológica produz importantes implicações para o ensino de línguas, pois desloca o foco do domínio técnico da norma padrão para o desenvolvimento de competências capazes de possibilitar aos estudantes interpretar criticamente diferentes discursos, compreender seus contextos de produção e produzir textos adequados às diversas situações comunicativas.

Nesse sentido, Moraes e Vesz (2024) ressaltam que o professor contemporâneo necessita compreender os multiletramentos para além do domínio das tecnologias digitais, reconhecendo-os como instrumento de transformação político-social. Segundo os autores:

Com as transformações tecnológicas e sociais que a sociedade passou e os diversos tipos de textos presentes na contemporaneidade, isso demanda incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (Rojo, 2012, p. 12, citado por Moraes; Vesz, 2024).

Os multiletramentos não constituem apenas uma inovação metodológica, mas representam uma mudança paradigmática na compreensão da educação linguística, ao incorporar diferentes culturas, identidades e formas de expressão no currículo escolar.

Sob essa perspectiva, as práticas linguísticas desenvolvidas no ambiente escolar precisam favorecer experiências que articulem oralidade, leitura, escrita, cultura digital e multimodalidade. Isso implica reconhecer que os estudantes já chegam à escola inseridos em ambientes comunicativos complexos, utilizando redes sociais, plataformas digitais, aplicativos de mensagens, vídeos, podcasts, infográficos e diversos gêneros discursivos digitais que influenciam diretamente suas formas de aprender e produzir conhecimento.

Rajo (2012) também enfatiza que os textos contemporâneos exigem capacidades específicas de leitura e produção decorrentes da multimodalidade. Conforme a autora:

[...] compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (Rajo, 2012, p. 19).

A compreensão dessa característica torna-se fundamental para o ensino de línguas, uma vez que o estudante precisa desenvolver habilidades para interpretar não apenas textos escritos, mas também imagens, sons, vídeos, hipertextos e diferentes recursos digitais que estruturam a comunicação contemporânea.

No ensino de Língua Portuguesa, essa perspectiva amplia significativamente as possibilidades metodológicas. Amorim (2025) destaca que a incorporação de textos multimodais, recursos digitais e diferentes linguagens favorece práticas pedagógicas inclusivas, permitindo que os estudantes desenvolvam pensamento crítico, criatividade e competências comunicativas compatíveis com as exigências da sociedade digital. A autora ressalta que a escola deve preparar os estudantes para interagir com múltiplas linguagens e tecnologias, fortalecendo processos de inclusão e participação social.

De modo semelhante, Santos e Knoll (2025) verificaram que professores de Língua Inglesa reconhecem a importância dos multiletramentos, embora encontrem dificuldades para integrar recursos tecnológicos às práticas pedagógicas em razão da insuficiência de infraestrutura, do tempo reduzido para planejamento e da necessidade de formação continuada. Os resultados evidenciam que muitas práticas ainda permanecem restritas ao livro didático e aos materiais impressos, demonstrando o distanciamento existente entre as discussões teóricas e a realidade escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre multiletramentos e cultura digital. Gonçalves e Rafael (2024) argumentam que muito antes do ensino remoto emergencial já existiam pesquisas defendendo a utilização das tecnologias digitais no ensino de línguas, demonstrando que essas ferramentas não representam uma tendência passageira, mas uma necessidade decorrente das transformações sociais. Segundo os autores, as tecnologias ampliam as possibilidades de interação, autoria e colaboração, favorecendo práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas.

A integração entre práticas linguísticas e cultura digital também pressupõe mudanças na atuação docente. O professor passa a exercer papel de mediador da aprendizagem, organizando situações que promovam leitura crítica, autoria, colaboração e resolução de problemas por meio de diferentes linguagens. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Freire (1996), citado por diversos estudos sobre multiletramentos, ao defender que ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar condições para sua construção coletiva (Freire, 1996 *apud* Amorim, 2025).

Além disso, os multiletramentos favorecem a valorização das identidades culturais presentes no espaço escolar. Ao reconhecer diferentes repertórios linguísticos, culturais e sociais, a escola fortalece processos educativos mais inclusivos e democráticos, capazes de combater preconceitos, ampliar a participação dos estudantes e promover a equidade. Nessa perspectiva, práticas linguísticas deixam de privilegiar apenas variedades linguísticas consideradas legítimas e passam a reconhecer a pluralidade de formas de expressão existentes na sociedade.

Rios *et al.* (2024) defendem que essa perspectiva também contribui para uma formação docente decolonial, uma vez que rompe com currículos monoculturais e reconhece diferentes saberes produzidos historicamente pelos diversos grupos sociais. As autoras afirmam que os multiletramentos críticos possibilitam o questionamento das relações de poder presentes na produção do conhecimento e favorecem processos educativos fundamentados na interculturalidade, na autonomia e na justiça social.

Dessa forma, compreende-se que os multiletramentos constituem elemento estruturante para o ensino contemporâneo de línguas, pois articulam práticas linguísticas, cultura digital, diversidade cultural, multimodalidade e formação crítica. Sua implementação exige mudanças curriculares, metodológicas e formativas, fortalecendo uma educação comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes e com a construção de práticas pedagógicas compatíveis com as demandas da sociedade do século XXI.

3 Formação docente frente aos desafios contemporâneos do ensino de línguas

As constantes transformações sociais, culturais, tecnológicas e comunicacionais têm provocado profundas mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem, exigindo da formação docente uma permanente

ressignificação de seus fundamentos teóricos e metodológicos. No âmbito do ensino de línguas, tais mudanças tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que as práticas linguísticas passaram a incorporar múltiplas linguagens, diferentes suportes tecnológicos e novos modos de interação social, demandando professores capazes de atuar criticamente diante da complexidade que caracteriza a sociedade contemporânea. Nesse contexto, a formação inicial e continuada deixa de representar apenas um requisito profissional para constituir-se como um processo permanente de construção de conhecimentos, desenvolvimento de competências e reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

A docência em línguas, historicamente marcada por abordagens centradas na gramática normativa e na transmissão de conteúdos, passa a assumir uma perspectiva mais ampla, fundamentada na compreensão da linguagem como prática social. Essa mudança implica reconhecer que ensinar uma língua significa possibilitar aos estudantes condições para participar de diferentes práticas discursivas presentes na sociedade, compreendendo seus aspectos linguísticos, culturais, históricos e ideológicos. Assim, a formação docente necessita contemplar conhecimentos que ultrapassem os conteúdos específicos da área, incorporando estudos sobre cultura digital, multiletramentos, diversidade, inclusão, interculturalidade e metodologias ativas.

Dias e Ferreira (2025) destacam que a formação de professores constitui elemento indispensável para a efetivação dos multiletramentos nas práticas pedagógicas, uma vez que o professor precisa compreender as múltiplas linguagens presentes no cotidiano escolar e desenvolver estratégias capazes de promover aprendizagens contextualizadas e significativas. As autoras afirmam que os resultados de sua pesquisa evidenciam a necessidade de processos formativos que valorizem a diversidade cultural e a multiplicidade semiótica como dimensões constitutivas da prática educativa. Essa compreensão reforça que o desenvolvimento profissional docente deve acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade e nas formas contemporâneas de comunicação.

Nesse sentido, torna-se pertinente considerar a afirmação apresentada por Moraes e Vesz (2024), fundamentada em Rojo (2012), segundo a qual:

Com as transformações tecnológicas e sociais que a sociedade passou e os diversos tipos de textos presentes na contemporaneidade, isso demanda incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada

pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (Rojo, 2012, p. 12).

Essa reflexão evidencia que a formação docente precisa considerar a pluralidade cultural existente nas escolas, promovendo práticas pedagógicas que valorizem diferentes identidades, saberes e experiências socioculturais. A atuação do professor deixa de restringir-se ao ensino da língua enquanto código e passa a envolver processos de mediação cultural, desenvolvimento da criticidade e fortalecimento da cidadania.

Sob essa perspectiva, os multiletramentos assumem papel estratégico na formação dos professores de línguas. Conforme Rojo (2012), *apud* Cope e Kalantzis (2000), a pedagogia dos multiletramentos articula dois princípios fundamentais: a multiplicidade cultural e a multiplicidade das linguagens, compreendendo que os sujeitos produzem sentidos por meio de diferentes recursos semióticos. Essa concepção amplia significativamente as responsabilidades da formação docente, exigindo que os cursos de licenciatura preparem profissionais capazes de integrar tecnologias digitais, textos multimodais e práticas colaborativas em suas metodologias de ensino.

A formação docente também necessita romper com modelos transmissivos ainda predominantes em muitos cursos de licenciatura. Freire (1996), citado por Amorim (2025), defende que ensinar não significa transferir conhecimentos prontos, mas criar possibilidades para que os estudantes construam seus próprios saberes mediante processos dialógicos e críticos (Freire, 1996 *apud* Amorim, 2025). Essa perspectiva reforça que o professor atua como mediador da aprendizagem, promovendo situações que favoreçam a autonomia, a reflexão e a participação ativa dos estudantes nas práticas linguísticas contemporâneas.

Rios *et al.* (2024) ampliam essa discussão ao defenderem uma formação docente fundamentada na perspectiva decolonial, compreendendo que os processos educativos devem superar currículos monoculturais e eurocêntricos. Segundo as autoras, os multiletramentos críticos constituem importante alternativa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, a interculturalidade e a valorização dos diferentes saberes produzidos historicamente pelos diversos grupos sociais. Tal compreensão permite reconhecer que a formação docente precisa contemplar não apenas aspectos técnicos da profissão, mas também dimensões éticas, políticas e culturais relacionadas ao exercício da docência.

Ao discutir essa temática, as autoras afirmam que:

Os estudos de letramento até o século XX não correlacionavam a escrita aos seus usos e às suas repercussões sociais e ideológicas (...). Os Novos Estudos de Letramento passaram a compreender os letramentos como práticas sociais situadas que variam de acordo com as instituições, os indivíduos e as relações de poder (...). O objeto de pesquisa dos Estudos de Letramento deve ser a prática social, não o texto. (Rios et al., 2024, p. 13).

Essa concepção desloca o foco da formação docente para uma perspectiva que compreende o ensino de línguas como prática social, possibilitando aos professores desenvolver metodologias voltadas para situações reais de comunicação, leitura crítica e produção colaborativa do conhecimento.

Outro desafio relevante refere-se à incorporação das tecnologias digitais às práticas pedagógicas. Embora os recursos tecnológicos estejam cada vez mais presentes na sociedade, sua utilização educativa ainda encontra obstáculos relacionados à infraestrutura das escolas, às políticas públicas e, principalmente, à formação dos professores. Gonçalves e Rafael (2024) demonstram que, mesmo antes do período de ensino remoto emergencial, já existiam inúmeras pesquisas defendendo a integração das tecnologias digitais ao ensino de línguas, evidenciando que sua utilização não decorre apenas da pandemia, mas das transformações estruturais ocorridas na cultura contemporânea.

De forma semelhante, Santos e Knoll (2025) identificaram que muitos professores reconhecem a importância das tecnologias e dos multiletramentos, porém ainda apresentam dificuldades para integrá-los às práticas pedagógicas em razão da falta de formação específica, da escassez de recursos tecnológicos e da limitada disponibilidade de tempo para planejamento didático. As autoras ressaltam que a distância entre teoria e prática permanece como um dos principais desafios enfrentados pela formação docente contemporânea.

Essa realidade reforça a necessidade de programas permanentes de formação continuada. Conforme Bastos *et al.* (2025), a consolidação dos multiletramentos depende diretamente do investimento institucional na qualificação docente, no fortalecimento da infraestrutura escolar e na revisão dos currículos de formação de professores, de modo que estes contemplem competências digitais, metodologias inovadoras e práticas avaliativas coerentes com a multimodalidade presente na sociedade atual.

Outro aspecto indispensável refere-se à construção da identidade profissional docente. A formação de professores não pode restringir-

se ao domínio de conteúdos disciplinares, mas deve favorecer processos permanentes de reflexão sobre a própria prática. Freire (2024), citado por Abich *et al.* (2025), afirma que a responsabilidade ética constitui elemento inseparável da profissão docente, pois ensinar implica compromisso com a formação humana, com a autonomia intelectual dos estudantes e com a transformação da realidade social. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva dos multiletramentos ao reconhecer que a educação linguística deve contribuir para o desenvolvimento da cidadania crítica e da participação democrática.

Ainda nesse sentido, Borges e Coutinho (2024) defendem que a formação docente precisa considerar a diversidade cultural existente nos contextos escolares, valorizando práticas interculturais que favoreçam o reconhecimento das diferenças e a superação das desigualdades historicamente presentes na educação brasileira. Segundo os autores, a abordagem dos multiletramentos oferece importantes contribuições para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de reconhecer diferentes formas de produção do conhecimento e ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes.

Diante dessas discussões, observa-se que a formação docente contemporânea precisa assumir caráter permanente, crítico e interdisciplinar, articulando conhecimentos linguísticos, tecnológicos, culturais e pedagógicos. A implementação dos multiletramentos no ensino de línguas depende diretamente da capacidade dos professores de compreender as novas formas de comunicação, interpretar as demandas da cultura digital e desenvolver práticas pedagógicas que promovam participação, autoria, colaboração e pensamento crítico. Assim, fortalecer a formação inicial e continuada representa condição indispensável para que o ensino de línguas responda aos desafios educacionais do século XXI, consolidando uma educação comprometida com a inclusão, a diversidade e a transformação social.

4 Considerações finais

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciaram que os multiletramentos constituem um dos principais referenciais teórico-metodológicos para a compreensão das práticas linguísticas no ensino de línguas na contemporaneidade. As transformações decorrentes da globalização, da cultura digital e da expansão das tecnologias da informação

modificaram significativamente as formas de comunicação, produção e circulação do conhecimento, tornando insuficientes as abordagens pedagógicas centradas exclusivamente na linguagem verbal escrita. Nesse cenário, a escola passa a assumir a responsabilidade de promover processos educativos que contemplem a diversidade cultural, a multimodalidade e as diferentes práticas sociais de linguagem presentes no cotidiano dos estudantes.

Ao longo da pesquisa, verificou-se que a perspectiva dos multiletramentos amplia o conceito tradicional de letramento ao reconhecer que os sujeitos produzem e interpretam sentidos por meio de diferentes linguagens, suportes e recursos semióticos. Assim, o ensino de línguas deixa de restringir-se ao domínio das normas gramaticais para favorecer práticas comunicativas contextualizadas, críticas e socialmente significativas. Essa compreensão aproxima a educação linguística das demandas da sociedade contemporânea, fortalecendo a formação de sujeitos capazes de atuar de maneira autônoma, reflexiva e ética em diferentes espaços sociais.

Também foi possível compreender que a implementação efetiva dos multiletramentos depende diretamente da formação inicial e continuada dos professores. A atuação docente exige conhecimentos que ultrapassem o domínio específico da língua, incorporando competências relacionadas à cultura digital, às tecnologias educacionais, à multimodalidade, à interculturalidade e às metodologias participativas. Conforme evidenciam Dias e Ferreira (2025), a valorização da multiplicidade de linguagens e da diversidade cultural constitui condição essencial para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e coerentes com os desafios da educação contemporânea.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de superação de modelos tradicionais de ensino ainda presentes em muitas instituições escolares. As análises desenvolvidas demonstram que a formação docente precisa favorecer processos permanentes de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, possibilitando aos professores compreender as transformações sociais, tecnológicas e culturais que influenciam diretamente o ensino de línguas. Nessa perspectiva, os multiletramentos configuram-se como instrumento de democratização do conhecimento, valorização das diferenças culturais e fortalecimento da cidadania.

Além disso, verificou-se que a integração entre práticas linguísticas, tecnologias digitais e multiletramentos representa importante estratégia para promover aprendizagens mais significativas e aproximar a escola

das experiências comunicativas vivenciadas pelos estudantes. Entretanto, permanecem desafios relacionados à infraestrutura tecnológica, à disponibilidade de recursos didáticos, às políticas públicas de formação continuada e às condições de trabalho docente, fatores que limitam a consolidação de propostas pedagógicas inovadoras.

Os estudos analisados também evidenciam que a perspectiva dos multiletramentos favorece uma educação inclusiva e socialmente comprometida, ao reconhecer diferentes repertórios culturais, identidades, formas de linguagem e modos de produção do conhecimento. Tal abordagem fortalece processos educativos fundamentados na participação, na colaboração, na autonomia intelectual e na construção coletiva dos saberes, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais democráticas e alinhadas aos princípios da equidade e da justiça social.

Dessa forma, conclui-se que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, uma vez que foi possível analisar as contribuições dos multiletramentos para as práticas linguísticas no ensino de línguas e compreender os principais desafios impostos à formação docente na contemporaneidade. Conclui-se, ainda, que investir na formação crítica dos professores, na ampliação das políticas públicas educacionais e na integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas constitui condição indispensável para o fortalecimento de uma educação linguística capaz de responder às demandas do século XXI, promovendo aprendizagens significativas, formação cidadã e transformação social.

Referências

AMORIM, Risonete Gomes. **Ensino de Língua Portuguesa e os multiletramentos: um caminho para educação inclusiva**. *Revista de Letras Norte@mentos*, Sinop, v. 18, n. 51, p. 29-42, maio 2025.

BORGES, Andrea Barreto; COUTINHO, William Jônatas Vidal. **Escola, diversidade e formação docente: um olhar sobre os multiletramentos**. *fólio – Revista de Letras*, v. 15, n. 2, p. 205-216, jul./dez. 2024.

DIAS, Jaciluz; FERREIRA, Helena Maria. **Discussões sobre formação docente e multiletramentos no âmbito do projeto “Ressignificação de práticas pedagógicas”**. *Estudos Linguísticos (São Paulo)*, v. 54, n. 2, p. 359-376, ago. 2025.

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

GONÇALVES, Joice Élide Alves; RAFAEL, Edmilson Luiz. **Tecnologias Digitais no Ensino de Línguas antes do Período Emergencial Remoto de 2020/2021: o que os teóricos já diziam?** *Id on Line Revista de Psicologia*, v. 18, n. 73, p. 361-377, 2024.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MORAES, Jorge Adrihan do Nascimento de; VESZ, Patricia. **Multiletramentos e formação docente: perspectiva político-social.** *In Litteras*, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 1-14, 2024.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures.** *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

RIOS, Vanessa dos Santos; GOES, Nohara Vanessa Figueiredo Alcântara; SOUZA, Daniela Costa; SILVA, Obdália Santana Ferraz; ANDRADE, Luiz Adolfo de Paiva. **Formação docente numa perspectiva decolonial: caminhos propositivos, a partir dos multiletramentos críticos.** *Educação*, Santa Maria, v. 49, 2024.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.** In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Cristiane Martins dos; KNOLL, Graziela Frainer. **Multiletramentos e tecnologias no ensino de Língua Inglesa na escola pública: um estudo de caso.** *Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 26, n. 2, p. 177-185, 2025.

STREET, Brian. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education.** 2. ed. London: Routledge, 2010.

IDENTIDADE, CULTURA E LINGUAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Larissa Silva Rebouças¹

Carlos Roberto Martins²

Lisanir Cardoso Chaves³

1 Introdução

A escola contemporânea encontra-se diante de uma realidade social, cultural e linguística marcada pela pluralidade de sujeitos, identidades, modos de fala, formas de pertencimento e experiências de aprendizagem. Nesse contexto, discutir identidade, cultura e linguagem no espaço escolar exige compreender que a língua não se reduz a um instrumento neutro de comunicação, nem a um conjunto fechado de regras gramaticais. Ao contrário, a linguagem constitui sujeitos, produz sentidos, expressa relações sociais e participa diretamente da construção das identidades individuais e coletivas. Assim, pensar uma educação inclusiva implica reconhecer que as práticas escolares não podem silenciar as diferenças linguísticas e culturais dos estudantes, mas devem transformá-las em ponto de partida para a aprendizagem, para a participação social e para o fortalecimento da cidadania.

A relação entre linguagem e identidade tem ocupado lugar central nos estudos das ciências humanas, especialmente quando se discutem temas como cultura, diferença, gênero, nacionalidade, conflitos étnicos, educação inclusiva e relações de poder. Rufino e Senna (2021, p. 89) observam que a linguagem e a identidade apresentam caráter indissociável, pois ambas podem ser recriadas em contextos de inclusão ou exclusão,

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora efetiva da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

2 Mestre Cultura Educação, pela Universidade La Salle.

3 Doutoranda em Linguística, Universidade Federal do Norte do Tocantins.

sendo também dinâmicas e atravessadas pelas relações sociais. Essa compreensão permite afirmar que a escola pode atuar tanto como espaço de fortalecimento das identidades quanto como espaço de apagamento, silenciamento ou desvalorização dos sujeitos. Desse modo, o ambiente escolar não é apenas um lugar de transmissão de conteúdos formais, mas um território de disputas simbólicas, no qual os estudantes aprendem a nomear a si mesmos, a interpretar o outro e a ocupar posições sociais.

A identidade, nesse sentido, não deve ser entendida como uma essência fixa, natural ou definitiva. A partir de uma perspectiva crítica, Hall compreende a identidade como uma construção discursiva e mutável, produzida nas relações históricas e institucionais em que os sujeitos se posicionam socialmente (Hall, 2019 *apud* Rufino; Senna, 2021, p. 90). Tal abordagem rompe com concepções essencialistas e permite observar que os sujeitos escolares não chegam à escola como indivíduos vazios ou neutros, mas como pessoas constituídas por trajetórias familiares, culturais, linguísticas, religiosas, étnicas, territoriais e sociais. Cada estudante traz consigo uma história de pertencimento e um repertório linguístico que expressa sua inserção no mundo. Portanto, quando a escola ignora tais repertórios, ela não apenas desconsidera formas de falar, mas também nega experiências, memórias e identidades.

No contexto educacional brasileiro, essa questão assume especial relevância, pois a escola historicamente foi organizada em torno de uma concepção homogênea de língua e de sujeito. Em muitos casos, a instituição escolar valorizou apenas a norma-padrão e tratou as demais variedades linguísticas como erro, deficiência ou ausência de conhecimento. Essa postura contribuiu para produzir sentimentos de inferioridade linguística entre estudantes que não dominam plenamente os usos prestigiados da língua portuguesa. Barbosa, Aguiar e Costa (s.d., p. 3) destacam que muitos alunos manifestam discursos de desvalorização da própria língua materna, afirmando que “não sabem falar direito” ou que “não sabem falar português”. Esse fenômeno revela que o problema não está na capacidade linguística do estudante, mas no modo como a escola e a sociedade constroem hierarquias entre formas de falar, legitimando algumas e desqualificando outras.

A Sociolinguística Educacional oferece contribuições importantes para enfrentar esse problema, uma vez que parte da compreensão de que a língua é heterogênea, histórica, social e culturalmente situada. Barbosa, Aguiar e Costa (s.d., p. 7) explicam que a Sociolinguística surge para

investigar os fenômenos linguísticos em seus contextos sociais e culturais, considerando situações reais de uso e conectando a língua à história social dos falantes. Nessa perspectiva, a variação linguística deixa de ser compreendida como desvio e passa a ser reconhecida como constitutiva das línguas naturais. Assim, o trabalho pedagógico orientado pela Sociolinguística não consiste em abandonar o ensino da norma-padrão, mas em ensiná-la sem desqualificar as variedades que os estudantes já dominam.

A escola, portanto, deve superar a oposição simplista entre “certo” e “errado” e assumir uma postura reflexiva diante dos usos linguísticos. Isso significa compreender que diferentes formas de falar estão associadas a contextos sociais, culturais, territoriais, geracionais e identitários. A competência comunicativa não se limita ao domínio de regras gramaticais, mas envolve a capacidade de adequar usos da linguagem a diferentes situações de interação. Nesse sentido, Gadotti afirma que, “para que o educador ensine com qualidade, ele precisa dominar, além do texto, o contexto” (Gadotti, 2003, p. 48 *apud* Barbosa; Aguiar; Costa, s.d., p. 2). Essa afirmação é fundamental para a reflexão proposta neste artigo, pois evidencia que ensinar língua exige conhecer o mundo social do aluno, suas experiências, seus modos de expressão e os sentidos que ele atribui à linguagem.

A linguagem, na perspectiva interacional, não é somente meio de transmissão de informações; ela é também ação social. Ao falar, escrever, sinalizar, narrar, perguntar, argumentar ou silenciar, o sujeito se posiciona no mundo e constrói relações com os outros. Travaglia (1997, p. 23 *apud* Barbosa; Aguiar; Costa, s.d., p. 6) compreende a linguagem como lugar de interação humana e de constituição das relações sociais. Tal concepção amplia a responsabilidade da escola, pois mostra que o ensino de língua deve ir além da memorização normativa e favorecer práticas discursivas significativas, nas quais os estudantes possam compreender a linguagem como instrumento de participação, autoria e transformação social.

A Sociolinguística Educacional, nesse cenário, contribui para uma educação inclusiva ao combater o preconceito linguístico e ao defender o reconhecimento das experiências linguísticas dos estudantes. Para Paza e Görski (2024, p. 10952), a Sociolinguística nasce conectada a demandas sociais e se preocupa não apenas em descrever padrões de variação e mudança, mas também em promover justiça social por meio do ensino da língua. Essa concepção é relevante porque desloca o ensino de língua de

uma perspectiva meramente normativa para uma perspectiva socialmente comprometida. A escola passa a ser compreendida como espaço no qual a diversidade linguística pode ser discutida criticamente, permitindo que os estudantes percebam os valores sociais atribuídos às variedades linguísticas e compreendam como esses valores se relacionam com poder, exclusão e pertencimento.

Além disso, a Sociolinguística permite problematizar a forma como a sociedade atribui prestígio ou estigma a determinados usos linguísticos. Paza e Görski (2024, p. 10953) ressaltam que as variantes linguísticas carregam significados socioestilísticos, estão sujeitas à avaliação dos falantes e fazem parte da construção identitária dos sujeitos e dos grupos sociais. Assim, quando uma variedade é ridicularizada, não se está apenas julgando uma forma linguística, mas também o grupo social que a utiliza. Por essa razão, o preconceito linguístico deve ser compreendido como prática de exclusão social, pois atinge a autoestima, a participação e a permanência dos estudantes na escola.

A discussão sobre identidade, cultura e linguagem também se articula diretamente com a educação inclusiva, especialmente em contextos marcados por diversidade cultural, multilinguismo e presença de estudantes público-alvo da Educação Especial. Pinto e Santana (2020, p. 497) afirmam que a linguagem é construída socialmente e exerce papel fundamental na constituição humana, pois possibilita interação social, pensamento e formação das funções psicológicas superiores. As autoras destacam ainda que a linguagem assume sentidos influenciados por elementos históricos, sociais e culturais, sendo componente identitário e caracterizador da diversidade cultural no contexto escolar. Desse modo, incluir não significa apenas matricular estudantes em uma escola comum, mas remover barreiras culturais, linguísticas, pedagógicas e atitudinais que impedem a aprendizagem e a participação.

Em escolas de fronteira, por exemplo, a diversidade linguística torna-se uma questão pedagógica central. Pinto e Santana (2020, p. 496) mostram que estudantes paraguaios em escolas brasileiras podem dominar guarani e espanhol, mas são frequentemente alfabetizados em uma base monolíngue em português. Essa situação evidencia como a escola pode ignorar repertórios linguísticos e culturais já existentes, criando dificuldades de adaptação e aprendizagem. As autoras assinalam que a escola fronteiriça deve criar condições para a valorização e o respeito à identidade e à cultura do outro, possibilitando um ambiente integrador e pluralístico

(Pinto; Santana, 2020, p. 496). Tal reflexão pode ser ampliada para outros contextos escolares brasileiros, nos quais estudantes indígenas, imigrantes, quilombolas, surdos, periféricos e de diferentes grupos socioculturais também enfrentam formas de invisibilização linguística e cultural.

A educação de estudantes surdos constitui outro campo fundamental para compreender a relação entre linguagem, identidade, cultura e inclusão. A língua de sinais não pode ser tratada apenas como recurso de acessibilidade ou apoio comunicativo; ela é língua de constituição subjetiva, cultural e identitária. Gesueli (2006, p. 277) discute o papel da língua de sinais na construção da identidade surda e afirma que a inserção do professor surdo na sala de aula contribui para que os alunos construam narrativas em língua de sinais e se percebam como surdos. Essa reflexão demonstra que a linguagem participa diretamente da formação da consciência de si e do pertencimento a uma comunidade. Assim, quando a escola reconhece a Libras e a cultura surda, ela não apenas facilita a comunicação, mas também legitima uma forma de existência.

A perspectiva bilíngue na educação de surdos reforça essa compreensão. Gesueli (2006, p. 279) afirma que a proposta de educação bilíngue implica respeito à língua de sinais como língua natural e de direito do sujeito surdo, bem como o reconhecimento de que a língua majoritária oral e escrita deve ser trabalhada como segunda língua. Nessa direção, Sanchez (1991 *apud* Gesueli, 2006, p. 279) considera que o modelo bilíngue parte do reconhecimento de que os surdos estão em contato com duas línguas, sendo uma delas a língua de sinais. Esse ponto é essencial para uma educação inclusiva, pois evidencia que a igualdade escolar não pode significar apagamento das diferenças linguísticas. Ao contrário, a inclusão exige que a diferença seja reconhecida como condição de participação e aprendizagem.

Lodi (2013, p. 49) também contribui para esse debate ao analisar os diferentes sentidos de educação bilíngue e inclusão na Política Nacional de Educação Especial e no Decreto nº 5.626/2005. Para a autora, o Decreto compreende a educação bilíngue para surdos como questão social que envolve Libras e língua portuguesa em relação intrínseca com aspectos culturais determinados por cada língua. Já a Política Nacional de Educação Especial, segundo Lodi (2013, p. 49), tende a reduzir a educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais. Essa tensão revela que a inclusão pode se tornar apenas formal quando não altera efetivamente as práticas

pedagógicas, os currículos, os materiais didáticos e as relações linguísticas no cotidiano escolar.

Dessa forma, a discussão proposta neste artigo parte do entendimento de que uma educação inclusiva precisa ser também uma educação sociolinguisticamente sensível. Isso significa reconhecer que toda prática pedagógica envolve escolhas linguísticas, culturais e políticas. Quando o professor valoriza apenas uma norma, uma cultura ou uma forma de expressão, ele pode reforçar desigualdades e produzir exclusões. Por outro lado, quando compreende a diversidade linguística como constitutiva da escola, cria possibilidades para que os estudantes se reconheçam como sujeitos legítimos de linguagem, cultura e conhecimento.

O problema que orienta esta reflexão pode ser formulado da seguinte maneira: de que modo a Sociolinguística pode contribuir para a construção de práticas escolares inclusivas que valorizem as identidades, as culturas e os repertórios linguísticos dos estudantes? A partir dessa questão, este artigo tem como objetivo discutir as contribuições da Sociolinguística para uma educação inclusiva, considerando a relação entre identidade, cultura e linguagem no contexto escolar. Busca-se, especificamente, refletir sobre a linguagem como elemento constitutivo da identidade; analisar a escola como espaço de inclusão ou exclusão linguística e cultural; e compreender como a Sociolinguística Educacional pode auxiliar na superação do preconceito linguístico e na construção de práticas pedagógicas mais democráticas.

Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, fundamentado em autores que discutem identidade, linguagem, cultura, diversidade linguística, educação inclusiva, Sociolinguística Educacional e educação bilíngue de surdos. A escolha por uma abordagem bibliográfica justifica-se pela necessidade de reunir e articular contribuições teóricas que permitam compreender o fenômeno em sua complexidade. Rufino e Senna (2021, p. 90) destacam que a pesquisa bibliográfica exige depuração, comparação e confronto de informações, a fim de produzir uma resposta coerente ao objetivo investigativo. Assim, o presente estudo busca articular diferentes referenciais para demonstrar que a escola inclusiva não pode ser pensada sem considerar os modos como linguagem, identidade e cultura se entrecruzam nas práticas educativas.

A relevância deste artigo está no fato de que, apesar dos avanços das políticas educacionais inclusivas, ainda persistem práticas escolares marcadas pela homogeneização linguística, pela valorização exclusiva da

norma-padrão, pelo apagamento de culturas minoritárias e pela dificuldade de reconhecer a língua como prática social. Em consequência, muitos estudantes continuam sendo avaliados por critérios que desconsideram suas trajetórias, repertórios e condições de participação. Nesse sentido, a Sociolinguística Educacional oferece instrumentos teóricos e pedagógicos para deslocar o olhar da falta para a diferença, do erro para a variação, da correção isolada para a adequação comunicativa e da padronização para a justiça sociolinguística.

Portanto, discutir identidade, cultura e linguagem no contexto escolar é também discutir o projeto de sociedade que a escola ajuda a construir. Uma escola inclusiva não deve apenas permitir a presença física de diferentes sujeitos, mas garantir que suas línguas, culturas, histórias e identidades sejam reconhecidas como parte legítima do processo educativo. A Sociolinguística contribui para esse projeto ao evidenciar que a língua é atravessada por relações sociais, valores simbólicos, desigualdades e possibilidades de resistência. Assim, uma educação verdadeiramente inclusiva precisa formar estudantes capazes de compreender criticamente os usos da linguagem, valorizar a diversidade e participar de práticas sociais sem negar sua própria identidade.

2 Identidade, cultura e linguagem no contexto escolar

A discussão sobre identidade, cultura e linguagem no contexto escolar exige a compreensão de que a escola é um espaço social marcado por relações simbólicas, políticas, históricas e culturais. Nesse espaço, os sujeitos não apenas aprendem conteúdos curriculares, mas também constroem sentidos sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o lugar que ocupam na sociedade. Assim, a escola deve ser compreendida como ambiente de produção de identidades, de circulação de discursos e de afirmação ou negação de pertencimentos sociais. Nesse sentido, a linguagem ocupa função central, pois é por meio dela que os sujeitos interagem, significam o mundo, produzem narrativas sobre suas experiências e elaboram formas de reconhecimento social.

A identidade, sob uma perspectiva contemporânea, não pode ser entendida como algo fixo, natural ou imutável. Pelo contrário, trata-se de uma construção social, histórica e discursiva, continuamente produzida nas relações entre os sujeitos e os grupos sociais. Rufino e Senna (2021, p. 90) destacam que Hall compreende a identidade como uma construção

discursiva e mutável, em que os sujeitos são desafiados a se posicionar histórica e institucionalmente em situações específicas. Essa compreensão permite observar que a identidade se constitui na relação com a diferença, isto é, na relação com aquilo que o sujeito reconhece como semelhante ou distinto de si. Desse modo, a identidade não é uma essência anterior à vida social, mas um processo de produção de sentidos situado em práticas culturais, linguísticas e institucionais.

No espaço escolar, essa concepção assume relevância porque os estudantes chegam à escola com repertórios culturais, linguísticos, familiares, territoriais, religiosos, étnicos, geracionais e sociais diversos. Cada estudante traz consigo uma forma de falar, de narrar, de compreender o mundo e de se relacionar com os conhecimentos. A escola, portanto, não recebe sujeitos homogêneos, mas sujeitos atravessados por múltiplas experiências de vida. Quando essas experiências são reconhecidas, a escola pode contribuir para o fortalecimento das identidades; quando são desconsideradas, pode produzir silenciamento, exclusão e enfraquecimento subjetivo.

Rufino e Senna (2021, p. 89) assinalam que linguagem e identidade apresentam caráter indissolúvel, podendo ser recriadas em contextos de inclusão ou exclusão. Tal afirmação evidencia que a escola não é neutra diante das identidades humanas. Suas práticas, seus currículos, seus discursos e suas formas de avaliação podem afirmar ou negar os modos de existência dos estudantes. Assim, a identidade escolar de um aluno não se forma apenas pelo que ele aprende formalmente, mas também pelo modo como sua fala é acolhida, como sua cultura é representada, como sua origem social é interpretada e como sua diferença é tratada no cotidiano pedagógico.

A identidade social, conforme Rufino e Senna (2021, p. 90-91), está relacionada a elementos produzidos e mantidos coletivamente, como tradições, língua, normas, costumes, patrimônio e estética. Isso significa que a identidade não se constrói isoladamente, mas em relação com grupos, comunidades e práticas culturais compartilhadas. A identidade pessoal, por sua vez, relaciona-se a princípios, valores, escolhas e modos de vida, sendo também marcada pela provisoriidade. Dessa forma, o sujeito escolar deve ser compreendido como alguém que participa simultaneamente de múltiplas identidades: familiar, linguística, cultural, religiosa, de gênero, territorial, geracional e social. A escola inclusiva precisa reconhecer essa

multiplicidade, pois nenhuma identidade humana se reduz a uma categoria única.

Frank e Conceição (2021, p. 11) reforçam que a identidade é um tema linguístico e social relevante nos estudos da Linguística Aplicada, especialmente porque se situa no circuito da cultura e das relações sociais mediadas pela linguagem. Para esses autores, diferentes orientações teórico-metodológicas compreendem o conceito de identidade de maneiras variadas, o que demonstra sua complexidade. Nesse sentido, a identidade deve ser analisada como fenômeno multifacetado, pois envolve linguagem, cultura, interação, memória, poder, pertencimento e diferenciação social.

Essa perspectiva é importante para pensar o contexto escolar porque as identidades dos estudantes são constantemente negociadas nas práticas discursivas da escola. O modo como o professor se dirige ao aluno, as expectativas construídas sobre seu desempenho, os sentidos atribuídos à sua forma de falar e os discursos presentes nos materiais didáticos participam da construção de identidades escolares. Quando um estudante é frequentemente identificado como incapaz, atrasado, indisciplinado ou linguisticamente “errado”, a escola contribui para a produção de marcas identitárias negativas. Por outro lado, quando o estudante é reconhecido como sujeito de saberes, de cultura e de linguagem, cria-se uma condição pedagógica mais favorável à aprendizagem e à participação.

A linguagem, portanto, não é apenas instrumento de comunicação, mas prática social constitutiva do sujeito. Ela possibilita ao indivíduo expressar pensamentos, compartilhar experiências, participar de relações sociais, construir conhecimentos e elaborar sentidos sobre si e sobre o mundo. Ribeiro e Schaun (2015, p. 12) afirmam que a língua(gem) deve ser entendida como ação e forma de interação com a vida, e não como elemento abstrato separado da realidade social. Nesse entendimento, valores, sentimentos, paradigmas e concepções de mundo são expressos pela linguagem. Logo, a escola, ao trabalhar com a linguagem, não trabalha apenas com estruturas linguísticas, mas com modos de existência e de pertencimento.

A relação entre linguagem e identidade pode ser compreendida como um processo de mútua constituição. O sujeito se constitui na linguagem ao mesmo tempo em que produz sentidos por meio dela. Gesueli (2006, p. 281), fundamentada na teoria histórico-cultural, afirma que a relação do ser humano com o mundo não é direta, mas mediada por signos. Dessa forma, o desenvolvimento do reconhecimento do eu depende das relações

sociais e dos processos semióticos. A construção da identidade, portanto, só pode ser examinada considerando-se os significados e sentidos produzidos na interação do sujeito com o outro.

Essa compreensão desloca a discussão pedagógica para um ponto essencial: o aluno não aprende fora das relações sociais. O conhecimento escolar é sempre mediado por linguagem, por interações e por significações. Assim, o ensino não deve ser compreendido como mera transmissão de conteúdos, mas como processo de mediação em que professor, estudante, cultura e linguagem se articulam. Quando a escola considera a linguagem apenas em sua dimensão normativa, ela reduz sua potência formativa. Quando a compreende como prática social, abre possibilidades para que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e culturais.

A esse respeito, torna-se pertinente destacar a citação direta longa de Koch, utilizada por Rufino e Senna, ao explicar diferentes concepções de linguagem:

[...] a mais antiga destas concepções é, sem dúvida, a primeira, embora continue tendo seus defensores na atualidade. Segundo ela, o homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (= refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo. A segunda concepção considera a língua como um código através do qual o emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. A principal função da linguagem é, nesse caso, a transmissão de informações. A terceira concepção, finalmente, é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada, como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos (Koch, 2015 apud Rufino; Senna, 2021, p. 93).

A terceira concepção apresentada por Koch é especialmente adequada para uma abordagem educacional inclusiva, pois compreende a linguagem como ação e interação. Nessa perspectiva, falar, escrever, sinalizar, interpretar e narrar são formas de agir socialmente. A linguagem não apenas representa o pensamento nem apenas transmite informações; ela produz relações, organiza práticas sociais e possibilita a participação dos sujeitos na vida coletiva. Por isso, no contexto escolar, a linguagem deve ser trabalhada como dimensão constitutiva da aprendizagem, da identidade e da cidadania.

A cultura, por sua vez, está diretamente vinculada à linguagem e à identidade. Não há identidade sem cultura, assim como não há cultura sem formas de linguagem que a expressem, transmitam e transformem.

A cultura manifesta-se nos modos de falar, nas narrativas familiares, nas práticas religiosas, nas expressões corporais, nas memórias coletivas, nos costumes locais, nas formas de convivência e nos modos de atribuir sentido ao mundo. Quando a escola ignora a cultura do estudante, ela também fragiliza sua identidade. Quando a valoriza, contribui para que o processo educativo se torne mais significativo.

No entanto, historicamente, muitas práticas escolares foram organizadas sob uma lógica de homogeneização cultural e linguística. A escola brasileira, em diferentes momentos, privilegiou uma ideia de língua única, cultura única e sujeito padrão. Essa lógica produziu o apagamento de línguas, sotaques, variedades linguísticas, memórias familiares e experiências sociais diversas. Stübe Netto (2009, p. 583), ao analisar narrativas de professores em contexto marcado pela imigração europeia, observou que a escola assume uma prática de silenciar uma história plural, deixando de trabalhar a alteridade linguística e as memórias que constituem os sujeitos. Essa constatação demonstra que a instituição escolar pode atuar como espaço de invisibilização das diferenças quando não reconhece a pluralidade linguística e cultural de sua comunidade.

A pluralidade linguística precisa ser compreendida como parte constitutiva da escola. Nenhum estudante chega ao ambiente escolar sem linguagem, sem cultura ou sem conhecimento. Mesmo quando não domina a norma-padrão exigida pela instituição, o estudante possui repertórios linguísticos legítimos, construídos em sua comunidade de fala e em suas experiências sociais. Desse modo, considerar a linguagem do aluno como “erro” ou “falta” significa desconsiderar a historicidade de sua vida social. Uma educação inclusiva deve deslocar o olhar da deficiência para a diferença, da correção isolada para a reflexão linguística e da padronização para a valorização dos usos sociais da língua.

Ribeiro e Schaun (2015, p. 13) destacam que falar de linguística e identidades é situar o sujeito no campo da língua(gem), considerando os discursos conscientes e inconscientes que o constroem em sua cultura, suas crenças, seus gêneros, sua etnia, sua raça e seus sentimentos de pertença. Tal compreensão mostra que a identidade se produz em uma rede de discursos e relações de alteridade. O sujeito se reconhece a partir do outro, mas também é nomeado e interpretado pelo outro. No contexto escolar, essa relação é decisiva, pois os discursos docentes podem tanto promover reconhecimento quanto reforçar estigmas.

A identidade do estudante é atravessada pelas formas como ele é visto, chamado, avaliado e posicionado na escola. Expressões aparentemente simples podem produzir efeitos profundos na constituição subjetiva. Quando um aluno ouve repetidamente que sua forma de falar é “feia”, “errada” ou “inferior”, não se produz apenas uma correção gramatical; produz-se uma marca social e identitária. A linguagem escolar pode, assim, funcionar como mecanismo de inclusão ou exclusão. Por isso, uma prática pedagógica inclusiva exige cuidado ético com os discursos que circulam na sala de aula.

A relação entre linguagem, cultura e identidade também se evidencia de modo particular na educação de estudantes surdos. Gesueli (2006, p. 277) afirma que a língua de sinais tem papel fundamental na construção da identidade surda, pois permite que o sujeito surdo se signifique e se reconheça em uma comunidade linguística e cultural. A autora observa que a presença do professor surdo na sala de aula contribui para que os alunos construam narrativas em língua de sinais e se percebam como surdos, construindo sua identidade desde a infância. Esse aspecto demonstra que a língua não é apenas meio de acesso ao conteúdo, mas condição de constituição subjetiva e cultural.

Na perspectiva da educação bilíngue de surdos, a língua de sinais deve ser compreendida como língua natural e de direito do sujeito surdo. Gesueli (2006, p. 279) afirma que a proposta bilíngue implica respeito à língua de sinais e reconhecimento da condição bilíngue do surdo, que deve ter acesso à Libras e à língua portuguesa, especialmente em sua modalidade escrita, como segunda língua. Sanchez, citado por Gesueli, afirma que “o modelo bilíngüe parte do reconhecimento de que os surdos estão em contato com duas línguas e que uma destas línguas é a língua de sinais” (Sanchez, 1991 *apud* Gesueli, 2006, p. 279). Essa afirmação reforça a necessidade de compreender a inclusão não como assimilação do estudante surdo à cultura ouvinte, mas como garantia de acesso à sua língua, à sua cultura e à sua identidade.

A relação entre língua e cultura é ainda mais evidente quando Gesueli (2006, p. 279) afirma que a aceitação de uma língua implica a aceitação de uma cultura, conforme Behares. Isso significa que reconhecer a Libras não é apenas permitir seu uso funcional na escola, mas reconhecer a cultura surda como parte legítima do espaço educacional. Nesse sentido, uma escola que aceita a presença física do estudante surdo, mas não reconhece a centralidade da língua de sinais, realiza uma inclusão limitada.

A inclusão verdadeira exige condições linguísticas, culturais e pedagógicas para que o estudante participe da vida escolar sem negar sua identidade.

A citação de Skliar, apresentada por Gesueli, contribui para essa compreensão ao defender:

um modelo no qual o déficit auditivo não cumpra nenhum papel relevante, um modelo que se origine e se justifique nas interações normais e habituais dos surdos entre si, no qual a língua de sinais seja o traço fundamental de identificação sociocultural e no qual o modelo pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o déficit mas a continuação de um mecanismo de compensação que os próprios surdos, historicamente, já demonstraram utilizar (Skliar, 1997 apud Gesueli, 2006, p. 280).

Esse posicionamento desloca a surdez de uma perspectiva clínica e deficitária para uma perspectiva sociocultural. A questão central deixa de ser a correção do corpo surdo e passa a ser a garantia de condições linguísticas e culturais de desenvolvimento. Tal reflexão amplia a discussão sobre identidade, cultura e linguagem no contexto escolar, pois mostra que a inclusão depende de mudanças na forma como a diferença é interpretada. Não se trata de adaptar o estudante a uma escola já pronta, mas de transformar a escola para que diferentes modos de ser, falar, sinalizar e aprender possam existir com legitimidade.

A escola inclusiva, portanto, deve ser espaço de interculturalidade. Isso implica reconhecer que o currículo, os materiais didáticos, as práticas de leitura, as interações em sala de aula e os processos avaliativos precisam dialogar com diferentes experiências culturais e linguísticas. Rufino e Senna (2021, p. 90) destacam a necessidade de conceber a escola como espaço de interculturalidade e de respeito às múltiplas identidades. Essa afirmação é decisiva, pois a interculturalidade não significa apenas presença de diferentes culturas no mesmo espaço, mas relação crítica, ética e pedagógica entre elas.

No entanto, a construção de uma escola intercultural exige enfrentar relações de poder. As identidades não são produzidas em condições iguais; algumas são socialmente valorizadas, enquanto outras são marginalizadas. A norma linguística de prestígio, a cultura dominante, os padrões corporais, os modos hegemônicos de comportamento e as formas autorizadas de conhecimento tendem a ocupar posição privilegiada no espaço escolar. Por essa razão, discutir identidade e linguagem é também discutir poder, exclusão e reconhecimento.

Rufino e Senna (2021, p. 93), ao citarem Rajagopalan, destacam que uma das formas de combater preconceitos sociais é monitorar a linguagem por meio da qual tais preconceitos são produzidos e mantidos. A afirmação de que “intervir na linguagem é intervir no mundo” (Rajagopalan, 2004 *apud* Rufino; Senna, 2021, p. 93) sintetiza a dimensão política da linguagem. No contexto escolar, isso significa que a escolha das palavras, dos discursos e das formas de nomear os sujeitos participa da construção de realidades sociais. Portanto, uma educação inclusiva exige práticas linguísticas comprometidas com o respeito, a justiça e o reconhecimento das diferenças.

A formação docente, nesse processo, assume papel fundamental. O professor não é apenas mediador de conteúdos, mas também sujeito de linguagem, cultura e identidade. Suas práticas discursivas participam da construção das identidades dos alunos. Ribeiro e Schaun (2015, p. 20) afirmam que, por meio da língua(gem), discursos e identidades são construídos em um movimento constante de construção e desconstrução de significados, no qual professor e aluno negociam novos espaços de conhecimento. Essa compreensão evidencia que a prática docente é sempre também prática discursiva e identitária.

Assim, o professor precisa compreender que sua atuação pode legitimar ou deslegitimar os repertórios dos estudantes. Uma postura inclusiva requer sensibilidade para reconhecer diferentes variedades linguísticas, diferentes formas de expressão e diferentes experiências culturais. Isso não significa abandonar o ensino da norma-padrão ou dos conhecimentos escolares sistematizados, mas ensiná-los sem negar os saberes que os estudantes já possuem. A aprendizagem torna-se mais significativa quando parte do reconhecimento da identidade do aluno e avança para a ampliação de seus repertórios linguísticos, culturais e acadêmicos.

A linguagem escolar deve, portanto, ser orientada por uma ética da alteridade. A alteridade implica reconhecer o outro como sujeito legítimo, e não como alguém que precisa ser corrigido para se aproximar de um modelo dominante. Essa ética é indispensável para uma educação inclusiva, pois permite compreender que a diferença não é obstáculo ao processo educativo, mas elemento constitutivo da vida escolar. A cultura do aluno, sua língua, sua história familiar, sua comunidade e seus modos de significar o mundo devem ser considerados no planejamento pedagógico.

Nesse sentido, identidade, cultura e linguagem formam um eixo fundamental para pensar a escola inclusiva. A identidade permite

compreender os processos de pertencimento e diferenciação; a cultura revela os sentidos coletivos que constituem os sujeitos; e a linguagem possibilita a mediação simbólica pela qual esses sentidos são produzidos, negociados e transformados. A escola que reconhece essa articulação torna-se mais capaz de construir práticas pedagógicas democráticas, críticas e inclusivas.

Portanto, discutir identidade, cultura e linguagem no contexto escolar é afirmar que a educação não pode ser reduzida à transmissão de conteúdo. A educação envolve sujeitos concretos, com histórias, línguas, culturas, memórias e identidades. Uma escola comprometida com a inclusão precisa criar condições para que esses sujeitos sejam reconhecidos em sua integralidade. Ao valorizar a linguagem como prática social e a cultura como dimensão constitutiva da identidade, a escola contribui para a formação de estudantes capazes de participar criticamente da sociedade, sem serem obrigados a negar suas origens, suas diferenças e seus modos de existência.

4 Considerações finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo permitem compreender que identidade, cultura e linguagem constituem dimensões indissociáveis do processo educativo. No contexto escolar, a linguagem não pode ser reduzida a um instrumento neutro de comunicação, pois ela participa da constituição dos sujeitos, da produção de sentidos, da construção das identidades e da organização das relações sociais. Assim, toda prática pedagógica envolve escolhas linguísticas, culturais e políticas que podem favorecer o reconhecimento das diferenças ou, ao contrário, reforçar processos de silenciamento, exclusão e desigualdade.

A escola, enquanto instituição social, não recebe sujeitos homogêneos. Cada estudante chega ao espaço escolar com histórias, repertórios linguísticos, pertencimentos culturais, experiências familiares e modos próprios de compreender o mundo. Desconsiderar essa pluralidade significa limitar o processo educativo a uma perspectiva padronizadora, na qual apenas determinados modos de falar, escrever, sinalizar, agir e existir são reconhecidos como legítimos. Por essa razão, pensar uma educação inclusiva exige superar práticas escolares centradas na homogeneização linguística e cultural, reconhecendo que a diferença não representa obstáculo à aprendizagem, mas condição constitutiva da vida escolar.

Nesse sentido, a Sociolinguística Educacional apresenta contribuições fundamentais para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas. Ao demonstrar que as línguas são heterogêneas, variáveis, históricas e socialmente situadas, esse campo de estudo permite questionar a ideia de que existe uma única forma correta e legítima de uso da língua. A variação linguística, longe de representar deficiência ou erro, expressa vínculos sociais, culturais, territoriais e identitários dos sujeitos. Desse modo, a escola deve abandonar práticas que inferiorizam os repertórios linguísticos dos estudantes e assumir uma postura formativa voltada à ampliação da competência comunicativa.

A valorização da diversidade linguística não significa negar a importância do ensino da norma-padrão. Ao contrário, significa ensiná-la de modo crítico, contextualizado e não excludente. Cabe à escola garantir aos estudantes o acesso às variedades socialmente prestigiadas, especialmente nas práticas escritas e formais, sem transformar suas formas de falar em marcas de inferioridade. Dessa maneira, o ensino da língua deve ser compreendido como ampliação de repertórios, e não como substituição ou apagamento das variedades linguísticas que constituem os estudantes em seus contextos de origem.

As discussões apresentadas também evidenciam que o preconceito linguístico se articula a formas mais amplas de exclusão social. Quando uma variedade linguística é desqualificada, não se desqualifica apenas uma estrutura gramatical ou uma pronúncia, mas também os sujeitos e grupos sociais que dela fazem uso. Por isso, uma prática pedagógica comprometida com a inclusão deve promover a reflexão crítica sobre os valores sociais atribuídos às línguas e às variedades linguísticas, possibilitando que os estudantes compreendam as relações entre linguagem, poder, identidade e desigualdade.

A educação inclusiva, nessa perspectiva, ultrapassa a mera presença física dos estudantes na escola. Ela exige condições efetivas de participação, aprendizagem, expressão e reconhecimento. Isso envolve considerar estudantes surdos, indígenas, imigrantes, fronteiriços, quilombolas, estudantes com deficiência, estudantes do campo, estudantes das periferias urbanas e todos aqueles cujas formas de linguagem e cultura historicamente foram invisibilizadas por modelos escolares padronizados. A inclusão requer, portanto, acessibilidade linguística, respeito às diferenças culturais, formação docente crítica, materiais pedagógicos adequados e práticas avaliativas sensíveis à diversidade.

No caso dos estudantes surdos, a discussão sobre identidade, cultura e linguagem torna-se ainda mais evidente, pois a Libras não deve ser compreendida apenas como recurso de apoio, mas como língua de constituição subjetiva, cultural e identitária. Reconhecer a língua de sinais significa reconhecer também a cultura surda e o direito do estudante surdo a uma escolarização que respeite sua condição bilíngue. Assim, a educação inclusiva não pode ser confundida com assimilação à lógica ouvinte, mas deve garantir condições para que diferentes formas de linguagem e pertencimento sejam legitimadas no cotidiano escolar.

Dessa forma, conclui-se que uma escola verdadeiramente inclusiva precisa assumir a diversidade linguística e cultural como princípio pedagógico. O professor, nesse processo, desempenha papel essencial, pois suas práticas discursivas podem fortalecer ou fragilizar as identidades dos estudantes. Uma atuação docente sociolinguisticamente orientada exige reconhecer os repertórios dos alunos, problematizar preconceitos, ensinar a norma-padrão sem desvalorizar outras variedades e promover situações de aprendizagem em que a linguagem seja compreendida como prática social, histórica e política.

Portanto, as contribuições da Sociolinguística para a educação inclusiva residem justamente na possibilidade de deslocar o olhar da falta para a diferença, do erro para a variação, da padronização para a pluralidade e da exclusão para o reconhecimento. Ao incorporar essa perspectiva, a escola pode transformar o ensino de língua em um espaço de justiça sociolinguística, participação social e formação cidadã. Assim, identidade, cultura e linguagem deixam de ser temas periféricos e passam a ocupar lugar central na construção de uma educação comprometida com a dignidade, a diversidade e o direito de todos à aprendizagem.

Referências

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BARBOSA, Samanta Martins; AGUIAR, André Effgen de; COSTA, Ilióni Augusta da. **Contribuições da Sociolinguística Educacional para o processo de ensino-aprendizagem e ampliação da competência comunicativa de alunos do Ensino Médio**. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2021.
- BEHARES, Luis Ernesto. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de

los enfoques clínicos a los culturales. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 1, n. 4, p. 20-53, 1993.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

FRANK, Hélvio; CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. Identidade em Linguística Aplicada: em direção a uma sistematização conceitual. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 21, n. 1, p. 11-31, jan./abr. 2021. DOI: 10.1590/1982-4017-210102-8519.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GESUELI, Zilda Maria. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A interação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

MARIANI, Bethania. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. **Cadernos de Letras da UFF: preconceito linguístico e cânone literário**, Niterói, v. 36, 2008.

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2011. p. 49-87.

PAZA, Carla Regina Martins; GÖRSKI, Edair Maria. Por uma Sociolinguística Educacional socialmente constituída: o caso da marcação inclusiva de gênero. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 21, n. 4, p. 10951-10967, out./dez. 2024. DOI: 10.5007/1984-8412.2024.e97351.

PINTO, Raiane Paim; SANTANA, Maria Luzia da Silva. A Educação Especial Inclusiva em contexto de diversidade cultural e linguística: práticas pedagógicas e desafios de professoras em escolas de fronteira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 495-510, jul./set. 2020. DOI: 10.1590/1980-54702020v26e0199.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2004.

RIBEIRO, Maria D'ajuda Alomba; SCHAUN, Maria Renata Couto. Contribuições da língua(gem) para a construção de identidades e discursos: um enfoque no ambiente escolar. **Nova Revista Amazônica**, Bragança, n. 5, p. 11-20, jan./jun. 2015.

RUFINO, Angela Maria dos Santos; SENNA, Luiz Antonio Gomes. Identidade, linguagem e escola. **Educação em Revista**, Marília, v. 22, n. 1, p. 89-102, 2021. DOI: 10.36311/2236-5192.2021.v22n02.06.p89.

SANCHEZ, Carlos M. **La educación de los sordos en un modelo bilíngüe**. Mérida: Ickonia, 1991.

SCHMIDT, Cristiane; SILVA, Sonia Sanches da. A flexibilização dos usos sociolinguísticos em contexto escolar no município de Aquidauana-MS. **Revista Expectativa**, Toledo, v. 23, n. 2, p. 96-122, abr./maio 2024.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

STÜBE NETTO, Angela Derlise. Língua(gem) e identidade: a estranha-familiar língua da escola. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 583-596, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.

ENSINO DE LÍNGUA, TECNOLOGIA E INCLUSÃO: POSSIBILIDADES DA LINGUÍSTICA APLICADA EM AMBIENTES DIGITAIS DE APRENDIZAGEM

Geraldo Venceslau de Lima Júnior¹

Carlos Roberto Martins²

Ananda Loiola Simões Elias³

Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo⁴

Pedro Henrique de Macêdo Silva⁵

1 Introdução

As transformações sociotécnicas contemporâneas têm reconfigurado profundamente os modos de ensinar, aprender, comunicar, ler, escrever, interagir e produzir sentidos em diferentes espaços sociais. No campo educacional, tais mudanças não podem ser compreendidas apenas como consequência da inserção de equipamentos, plataformas ou aplicativos nas práticas escolares, mas como parte de um processo mais amplo de reorganização das relações entre linguagem, tecnologia, cultura, formação docente, inclusão e participação social. Nesse cenário, o ensino de línguas passa a ocupar uma posição estratégica, uma vez que as práticas linguísticas contemporâneas são cada vez mais atravessadas por ambientes digitais, gêneros multimodais, interações síncronas e assíncronas, recursos audiovisuais, redes colaborativas e ferramentas de acessibilidade.

A Linguística Aplicada, por sua natureza interdisciplinar e socialmente situada, oferece um campo fértil para analisar essas mudanças, sobretudo quando o ensino de língua é pensado em articulação com a

1 Mestre em Ensino e Formação Docente - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

2 Mestre Cultura Educação, pela Universidade La Salle.

3 Doutorando em Linguística da Língua de Sinais pela Universidade Federal de Santa Catarina.

4 Doutoranda em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professora efetiva do Instituto Federal de São Paulo (IFSP – Reitoria).

5 Doutorando em Estudo da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão (UFCat).

inclusão e com as tecnologias digitais. Não se trata apenas de utilizar recursos tecnológicos como instrumentos auxiliares da aula, mas de compreender como tais recursos modificam as condições de produção, circulação e recepção da linguagem. A tecnologia, nessa perspectiva, não pode ser tratada como elemento neutro, automático ou naturalmente inovador. Ao contrário, exige análise crítica de seus usos, limites, possibilidades e desigualdades, especialmente quando se consideram sujeitos historicamente marginalizados, como estudantes surdos, jovens e adultos em processo de escolarização, pessoas com deficiência, populações periféricas e grupos com acesso precário aos bens culturais e digitais.

No ensino de línguas, a relação entre tecnologia e aprendizagem não é recente. Rabello (2021) observa que a aprendizagem de línguas mediada por tecnologias, conhecida no campo internacional como CALL (*Computer-Assisted Language Learning*), constitui um campo consolidado de pesquisa e prática na Linguística Aplicada. A autora destaca que, apesar dessa consolidação, muitos professores ainda desconhecem a produção científica sobre o tema ou utilizam recursos digitais de forma superficial, sem integrá-los criticamente ao planejamento pedagógico (Rabello, 2021, p. 69). Essa constatação é relevante porque evidencia que a presença da tecnologia, por si só, não garante transformação metodológica, participação discente ou aprendizagem significativa. Para que os ambientes digitais favoreçam o ensino de língua, é necessário que estejam articulados a objetivos linguísticos, pedagógicos e inclusivos claramente definidos.

Nessa direção, a literatura aponta que o ensino de línguas sempre esteve associado a algum tipo de tecnologia. Livros, gramáticas, quadros, gravadores, laboratórios de áudio, vídeos, computadores, internet, plataformas digitais e aplicativos integram diferentes momentos históricos das práticas de ensino. Martins e Moreira (2012, p. 250 *apud* Rabello, 2021, p. 70) afirmam que “praticamente cada método ou abordagem de ensino de línguas sempre contou com o suporte de tecnologias próprias”. Essa afirmação permite compreender que a tecnologia não deve ser vista como novidade absoluta, mas como dimensão constitutiva das práticas pedagógicas. O que se altera, na contemporaneidade, é a intensidade com que os recursos digitais passam a mediar interações, organizar currículos, produzir materiais, ampliar formas de participação e exigir novas competências de professores e estudantes.

O período de ensino remoto emergencial, intensificado durante a pandemia de COVID-19, tornou ainda mais visíveis os desafios

relacionados ao uso pedagógico das tecnologias digitais. Rabello (2021) afirma que a migração repentina de escolas e universidades para ambientes digitais revelou o despreparo de muitos docentes para lidar com recursos on-line, plataformas virtuais e metodologias digitais, gerando insegurança, frustração e ansiedade (Rabello, 2021, p. 69). Contudo, esse contexto também possibilitou maior familiarização com os recursos digitais e acelerou discussões sobre ensino híbrido, educação on-line, formação docente e aprendizagem mediada por tecnologias. Assim, a questão central não está em defender ou rejeitar as tecnologias, mas em problematizar em que condições elas contribuem para processos de ensino e aprendizagem mais democráticos, interativos e inclusivos.

No âmbito da Linguística Aplicada, essa problematização demanda o abandono de concepções meramente instrumentais de tecnologia. Garret (2009, p. 719-720 *apud* Rabello, 2021, p. 71) compreende o CALL como um “complexo dinâmico” no qual tecnologia, teoria e pedagogia estão profundamente entrelaçadas. Essa concepção é fundamental para este artigo, pois permite sustentar que os ambientes digitais de aprendizagem não devem ser compreendidos apenas como espaços técnicos de armazenamento de conteúdos, mas como ambientes discursivos, pedagógicos e sociais nos quais sujeitos interagem, constroem sentidos, negociam conhecimentos e participam de práticas letradas. Em consequência, o ensino de língua em ambientes digitais precisa articular intencionalidade pedagógica, objetivos linguísticos, acessibilidade, interação e reflexão crítica.

A integração entre tecnologia e ensino de línguas também exige formação docente específica. Torsani (2016, p. 46 *apud* Rabello, 2021, p. 71) afirma que as atividades mediadas por tecnologias precisam ter “um papel claro” e oferecer vantagens linguísticas precisas. Isso significa que não basta inserir vídeos, jogos, questionários digitais ou plataformas virtuais de maneira aleatória. É necessário compreender como cada recurso pode favorecer a leitura, a escrita, a oralidade, a sinalização, a interação, a compreensão textual, a produção multimodal e a aprendizagem de línguas em diferentes contextos. Quando essa integração não ocorre, corre-se o risco de reproduzir, em ambientes digitais, práticas tradicionais centradas na transmissão, na repetição mecânica e na passividade discente.

A discussão sobre ambientes digitais de aprendizagem torna-se ainda mais relevante quando articulada à educação de surdos e ao ensino de Libras e de português escrito como segunda língua. Freires e Ribeiro (2015) destacam que o curso de Letras/Libras a distância, iniciado

pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2006, representou uma importante experiência de democratização do ensino superior para estudantes surdos, mediante o uso de tecnologias de informação e comunicação (Freires; Ribeiro, 2015, p. 190). Segundo os autores, a proposta do curso buscava formar professores de Libras e contribuir para a disseminação da língua no âmbito socioeducacional, contando com materiais didáticos, videoaulas e recursos metodológicos específicos. Tal experiência demonstra que a tecnologia pode ampliar o acesso à formação, desde que respeite as especificidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos.

A educação bilíngue de surdos exige que os ambientes digitais sejam concebidos a partir de uma lógica visual, acessível e linguisticamente adequada. Freires e Ribeiro (2015) explicam que a Libras não é uma língua estrangeira nem uma versão sinalizada do português, mas uma língua nacional, natural, com estrutura própria e constitutiva da identidade do sujeito surdo (Freires; Ribeiro, 2015, p. 191). Essa compreensão tem implicações diretas para o ensino de língua em ambientes digitais. Plataformas, videoaulas, fóruns, materiais didáticos, glossários, atividades avaliativas e interações virtuais precisam considerar a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua para estudantes surdos. Desse modo, a inclusão digital não pode ser reduzida ao acesso à plataforma; ela implica acessibilidade linguística, visual, pedagógica e cultural.

No curso de Letras/Libras a distância, a presença de vídeos em Libras, fóruns de discussão, chats, webconferências e materiais bilíngues evidencia a importância da multimodalidade para a aprendizagem. Quadros *et al.* (2008, p. 40 *apud* Freires; Ribeiro, 2015, p. 194) afirmam que, em cursos à distância, é necessário utilizar diversas estratégias de ensino que envolvam os meios de comunicação para mediar o processo de ensino-aprendizagem, sendo a escolha das mídias um ponto-chave para o sucesso do curso. Essa afirmação reforça que os recursos digitais precisam ser selecionados com base nos objetivos formativos, nas características dos estudantes e nas condições de acessibilidade. No caso da educação de surdos, os recursos visuais não são complementares, mas centrais para a participação e a aprendizagem.

A incorporação de tecnologias assistivas e recursos multimídia na educação de surdos amplia essa discussão. Bezerra *et al.* (2025) afirmam que a inclusão de alunos surdos nas escolas públicas brasileiras é respaldada

por legislações como a Constituição Federal, a LDB, a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, mas ainda enfrenta desafios relacionados à ausência de recursos acessíveis, infraestrutura tecnológica insuficiente e carência de formação especializada entre docentes (Bezerra *et al.*, 2025, p. 70). Os autores destacam que vídeos sinalizados, animações visuais, plataformas acessíveis e metodologias ativas favorecem o engajamento e a autonomia dos estudantes surdos, desde que inseridos em um projeto pedagógico comprometido com a Libras, a diversidade linguística e o direito à aprendizagem em condições de igualdade (Bezerra *et al.*, 2025, p. 70-71).

Assim, a tecnologia assistiva não deve ser compreendida como recurso isolado ou solução automática para os problemas de inclusão. Ela precisa estar vinculada a políticas institucionais, formação docente, planejamento pedagógico e reconhecimento da cultura surda. Bezerra *et al.* (2025) indicam que softwares de legendagem, vídeos com tradução em Libras, ambientes virtuais sinalizados, aplicativos, materiais bilíngues e plataformas acessíveis podem favorecer o acesso à informação e promover uma aprendizagem mais ativa e autônoma, especialmente quando articulados a práticas pedagógicas sensíveis à visualidade. Essa perspectiva permite compreender que a inclusão educacional de estudantes surdos não se limita à matrícula ou à presença física, mas envolve participação efetiva, acesso ao conhecimento, reconhecimento linguístico e pertencimento escolar.

A relação entre Libras, inclusão digital e justiça social também é discutida por Castro Júnior *et al.* (2025), ao analisarem práticas tecnológicas e linguísticas voltadas às pessoas surdas no contexto do Sul Global. Os autores defendem uma abordagem crítica, interdisciplinar e interseccional da inclusão digital, uma vez que as desigualdades de acesso às tecnologias e aos serviços digitais podem agravar a exclusão de comunidades minoritárias (Castro Júnior *et al.*, 2025, p. 234). Para pessoas surdas, recursos como legendas, interpretação em Libras, softwares de tradução, vídeos acessíveis e plataformas educacionais inclusivas são fundamentais para superar barreiras comunicacionais e garantir acesso à educação, ao trabalho, à cultura e aos serviços públicos. Dessa forma, a inclusão digital precisa ser compreendida como direito e não como favor institucional.

O debate sobre inclusão digital amplia-se quando se considera o letramento digital em perspectiva crítica. Joaquim, Vóvio e Pesce (2020) afirmam que o uso pedagógico das tecnologias digitais deve ser analisado

em oposição a qualquer racionalidade instrumental que fetichize a tecnologia ou a conceba como neutra (Joaquim; Vóvio; Pesce, 2020, p. 249). Para os autores, a exclusão digital deve ser compreendida como uma faceta da exclusão social, pois o simples acesso a equipamentos ou conexões não garante participação cidadã, apropriação crítica ou transformação das relações de poder. Essa reflexão é essencial para o ensino de língua em ambientes digitais, pois evidencia que a aprendizagem linguística não pode ser dissociada das condições materiais, sociais, culturais e políticas de acesso às práticas letradas digitais.

Nesse sentido, o letramento digital não se restringe ao domínio operacional de ferramentas. Ele envolve a capacidade de localizar, interpretar, avaliar, produzir, compartilhar e ressignificar informações em contextos digitais, considerando múltiplas linguagens, gêneros, plataformas e relações de poder. Freitas (2010, p. 339 *apud* Joaquim; Vóvio; Pesce, 2020, p. 258) define letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que o indivíduo use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos e de variadas fontes. Essa concepção dialoga diretamente com a Linguística Aplicada, pois desloca o foco da tecnologia como ferramenta para a linguagem como prática social mediada por tecnologias. Ensinar língua, nesse contexto, significa também ensinar a participar criticamente de práticas discursivas digitais.

A perspectiva decolonial contribui para aprofundar essa análise. Joaquim, Vóvio e Pesce (2020) defendem que a inclusão digital, o letramento e a educação precisam ser pensados a partir das vozes historicamente silenciadas, subalternizadas e negadas ao longo da história latino-americana (Joaquim; Vóvio; Pesce, 2020, p. 249). Walsh (2009, p. 26 *apud* Joaquim; Vóvio; Pesce, 2020, p. 251) compreende a pedagogia decolonial como processo e prática sociopolítica transformadora, assentada nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas. Aplicada ao ensino de língua, essa perspectiva exige reconhecer que nem todos os sujeitos chegam aos ambientes digitais nas mesmas condições; nem todas as línguas, corpos, culturas e formas de expressão são igualmente legitimados; e nem todas as tecnologias são pensadas a partir das necessidades dos grupos marginalizados.

A partir dessa compreensão, o presente artigo parte do pressuposto de que o ensino de língua em ambientes digitais de aprendizagem deve ser analisado como prática social, linguística, política e inclusiva. A tecnologia pode ampliar possibilidades de interação, colaboração, produção textual,

sinalização, tradução, acesso à informação e participação em comunidades discursivas. Contudo, também pode reproduzir desigualdades quando desconsidera a acessibilidade, a formação docente, a diversidade linguística, a cultura surda e as condições concretas dos estudantes. Por isso, a Linguística Aplicada é convocada a investigar não apenas quais tecnologias são utilizadas, mas como são utilizadas, por quem, para quem, com quais finalidades e com quais efeitos sobre a aprendizagem e a inclusão.

O problema que orienta este estudo pode ser formulado da seguinte maneira: de que modo a Linguística Aplicada pode contribuir para compreender as possibilidades do ensino de língua mediado por tecnologias digitais em ambientes de aprendizagem, considerando os desafios da inclusão, do letramento digital, da acessibilidade e da educação bilíngue de surdos? A partir dessa questão, o objetivo geral consiste em discutir as contribuições da Linguística Aplicada para o ensino de língua em ambientes digitais de aprendizagem, com ênfase nas relações entre tecnologia, inclusão, letramento digital e acessibilidade linguística. De modo específico, busca-se refletir sobre a mediação tecnológica no ensino de línguas; analisar a importância dos ambientes virtuais e dos recursos multimídia na educação de surdos; e problematizar a inclusão digital em perspectiva crítica, evitando interpretações instrumentais e tecnicistas.

Metodologicamente, este artigo caracteriza-se como uma investigação bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada em estudos que articulam Linguística Aplicada, ensino de línguas, tecnologias digitais, letramento digital, Libras, educação de surdos e inclusão. A pesquisa bibliográfica permite reunir, analisar e interpretar produções científicas que ajudam a compreender os desafios contemporâneos do ensino de língua em ambientes digitais. A escolha desse percurso justifica-se pela necessidade de construir uma reflexão teórica consistente sobre um tema que envolve diferentes áreas do conhecimento e que demanda abordagem interdisciplinar. Assim, a análise proposta não busca apenas descrever recursos tecnológicos, mas compreender suas implicações pedagógicas, linguísticas, sociais e inclusivas.

A relevância do estudo reside no fato de que os ambientes digitais de aprendizagem se tornaram parte significativa das práticas educacionais contemporâneas, tanto na educação básica quanto no ensino superior, na formação inicial e continuada de professores e nos cursos voltados à Libras e à educação bilíngue de surdos. Entretanto, a expansão desses ambientes não garante, automaticamente, democratização do ensino ou inclusão efetiva.

Para que tais espaços sejam pedagogicamente relevantes, é necessário que sejam planejados com acessibilidade, intencionalidade didática, respeito à diversidade linguística e compromisso com a participação dos estudantes. No caso dos estudantes surdos, isso implica reconhecer a centralidade da Libras, da visualidade, dos recursos multimídia e das tecnologias assistivas como elementos estruturantes das práticas de aprendizagem.

Dessa forma, discutir ensino de língua, tecnologia e inclusão no campo da Linguística Aplicada significa defender uma concepção de educação comprometida com a equidade, com a formação crítica e com a valorização da diversidade. Os ambientes digitais podem constituir espaços potentes para o desenvolvimento de práticas linguísticas multimodais, colaborativas e inclusivas, desde que não sejam reduzidos a repositórios de conteúdo ou mecanismos de controle. Ao contrário, devem funcionar como espaços de mediação, interação, autoria, acessibilidade e construção coletiva de sentidos. A tecnologia, nesse horizonte, deixa de ser compreendida como fim em si mesma e passa a ser situada como mediação cultural e pedagógica que precisa estar a serviço do direito à linguagem, à aprendizagem e à participação social.

Portanto, a presente discussão assume que as possibilidades da Linguística Aplicada em ambientes digitais de aprendizagem estão diretamente relacionadas à sua capacidade de problematizar práticas, escutar sujeitos, analisar discursos, questionar desigualdades e propor caminhos pedagógicos mais inclusivos. O ensino de língua mediado por tecnologias digitais deve considerar não apenas a aprendizagem de estruturas linguísticas, mas também a formação de sujeitos capazes de participar criticamente de práticas sociais letradas, multimodais e digitais. Ao articular tecnologia e inclusão, este artigo busca contribuir para uma reflexão educacional que reconheça a pluralidade dos modos de aprender, comunicar e existir, especialmente em contextos marcados por diferenças linguísticas, culturais, sociais e sensoriais.

2 Linguística Aplicada, ensino de língua e tecnologias digitais

A Linguística Aplicada, em sua constituição contemporânea, apresenta-se como um campo de investigação voltado à compreensão dos usos sociais da linguagem em contextos concretos, historicamente situados e atravessados por relações culturais, educacionais, políticas e tecnológicas. Desse modo, ao tratar do ensino de língua em ambientes digitais, não

se analisa apenas a presença de dispositivos, aplicativos ou plataformas, mas os modos pelos quais tais recursos reorganizam práticas discursivas, formas de interação, processos de leitura, escrita, oralidade, sinalização e participação social. A tecnologia, nesse sentido, não pode ser compreendida como elemento neutro, mas como mediação sociocultural que produz possibilidades, limites, tensões e desigualdades no processo educativo.

No campo do ensino de línguas, Rabello (2021) observa que a aprendizagem mediada por tecnologias, conhecida internacionalmente como CALL (*Computer-Assisted Language Learning*), constitui um campo consolidado de pesquisa e prática na Linguística Aplicada. Entretanto, a autora também destaca que muitos professores ainda desconhecem a produção acadêmica dessa área, o que faz com que as tecnologias sejam pouco integradas às aulas ou utilizadas de maneira superficial (Rabello, 2021, p. 69). Essa observação revela que o simples uso de ferramentas digitais não garante inovação pedagógica, pois a tecnologia somente se torna significativa quando articulada a objetivos linguísticos, metodológicos e formativos claramente definidos.

Nesse sentido, a integração entre ensino de língua e tecnologias digitais exige planejamento didático, reflexão crítica e formação docente. O uso de vídeos, plataformas, fóruns, jogos, aplicativos, ambientes virtuais e recursos multimodais precisa estar relacionado à aprendizagem da língua em situação de uso, não se limitando à substituição do quadro, do livro ou da atividade impressa por uma versão digital. Quando a tecnologia é utilizada apenas como suporte técnico, corre-se o risco de reproduzir práticas tradicionais em novos formatos. Assim, uma aula expositiva transmitida por videoconferência, sem interação, autoria ou mediação crítica, continua sendo uma prática centrada na transmissão, ainda que ocorra em ambiente digital.

Garrett (2009, p. 719-720 *apud* Rabello, 2021, p. 71) compreende o CALL como um “complexo dinâmico”, no qual tecnologia, teoria e pedagogia encontram-se entrelaçadas. Essa concepção é relevante porque demonstra que os recursos digitais não devem ser tratados como acessórios isolados, mas como parte de uma ecologia pedagógica mais ampla. Desse modo, a escolha de uma plataforma, de um aplicativo ou de um recurso multimídia deve considerar a concepção de língua adotada, os objetivos de aprendizagem, o perfil dos estudantes, as condições de acesso, os gêneros discursivos trabalhados e as possibilidades de interação que o recurso oferece.

A Linguística Aplicada contribui para essa discussão ao deslocar o ensino de língua de uma perspectiva meramente estrutural para uma perspectiva social, discursiva e situada. O ensino de língua, especialmente em ambientes digitais, precisa considerar os gêneros que circulam na contemporaneidade, as práticas de letramento digital, os discursos produzidos nas redes, as formas multimodais de comunicação e as desigualdades de acesso às tecnologias. Dessa forma, ensinar língua na cultura digital significa também ensinar a ler criticamente imagens, hipertextos, vídeos, memes, comentários, postagens, mensagens instantâneas, fóruns, plataformas educacionais e diferentes manifestações linguísticas produzidas em ambientes on-line.

Gomes e Soares (2020), ao analisarem o uso e a importância das tecnologias digitais no contexto escolar sob a ótica de professores de Língua Portuguesa, evidenciam que os docentes reconhecem a relevância desses recursos para o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, os autores apontam que a falta de formação inicial e continuada, somada à ausência de recursos no espaço escolar, leva os professores a utilizarem as tecnologias de maneira ainda tímida em suas práticas pedagógicas (Gomes; Soares, 2020, p. 80). Esse dado demonstra que a problemática das tecnologias digitais não se restringe ao domínio técnico, mas envolve políticas públicas, infraestrutura escolar, formação docente e condições concretas de trabalho.

A formação docente, nesse contexto, precisa superar o treinamento operacional. Saber utilizar uma plataforma ou aplicativo não significa, necessariamente, saber integrá-lo ao ensino de língua. O professor precisa compreender como determinado recurso contribui para a leitura, a escrita, a produção textual, a interação, a oralidade, a sinalização, a análise linguística ou a construção de sentidos. Além disso, deve refletir sobre os modos como os ambientes digitais podem favorecer ou dificultar a inclusão de estudantes com diferentes trajetórias, condições sociais, necessidades linguísticas e formas de aprendizagem.

Torsani (2016, p. 46 *apud* Rabello, 2021, p. 71) afirma que as atividades mediadas por tecnologias precisam ter “um papel claro” e oferecer vantagens linguísticas precisas. Tal afirmação reforça que a tecnologia deve ser selecionada a partir de sua pertinência pedagógica. Um recurso digital não deve ser empregado apenas por parecer moderno ou atrativo, mas porque possibilita práticas que ampliam a aprendizagem. Por exemplo, um fórum pode favorecer argumentação escrita; uma videoaula pode apoiar revisão de conteúdo; um glossário digital pode ampliar repertório lexical;

uma plataforma colaborativa pode estimular autoria coletiva; um vídeo em Libras pode garantir acessibilidade linguística; e um jogo digital pode promover engajamento desde que articulado a objetivos de aprendizagem.

A citação direta longa a seguir sintetiza a necessidade de planejamento intencional no uso das tecnologias:

As tecnologias educacionais devem assumir um papel claro no processo de aprendizagem, oferecendo vantagens linguísticas e pedagógicas aos estudantes (Torsani, 2016, p. 46 apud Rabello, 2021, p. 71).

Essa compreensão permite rejeitar a ideia de que a tecnologia, por si mesma, transforma a educação. O que transforma a prática pedagógica é a articulação entre concepção de linguagem, finalidade educativa, mediação docente e participação discente. Assim, no ensino de língua, os ambientes digitais precisam ser planejados como espaços de interação discursiva, produção de sentidos e construção de conhecimentos, e não apenas como repositórios de arquivos, tarefas ou avaliações automatizadas.

No caso da Língua Portuguesa, Gomes e Soares (2020) defendem que a cultura digital deve ser compreendida como parte da formação dos sujeitos e da escola. Os autores destacam que as tecnologias digitais podem favorecer a participação de grupos minorizados em diferentes práticas sociais, desde que sejam incorporadas de modo crítico ao processo pedagógico (Gomes; Soares, 2020, p. 83). Desse modo, o ensino de língua precisa considerar que muitos estudantes já participam de práticas digitais fora da escola, mas nem sempre dominam os letramentos necessários para atuar criticamente nesses espaços. A escola, portanto, deve transformar usos cotidianos em práticas reflexivas, éticas e formativas.

A esse respeito, Freitas (2010, p. 341 *apud* Gomes; Soares, 2020, p. 84) ressalta a necessidade de diálogo entre professores e estudantes, considerando as diferenças culturais e geracionais no uso das tecnologias. Essa discussão impede uma visão simplista segundo a qual os jovens dominam naturalmente os ambientes digitais. Embora muitos estudantes utilizem redes sociais, aplicativos e plataformas de comunicação, isso não significa que saibam avaliar criticamente informações, produzir textos argumentativos, reconhecer discursos discriminatórios, organizar estudos em ambientes virtuais ou compreender os efeitos sociais da linguagem digital. O letramento digital exige mediação pedagógica.

Nesse sentido, a Linguística Aplicada permite compreender que os gêneros digitais devem ser trabalhados como práticas sociais. Comentários, postagens, vídeos curtos, memes, podcasts, fóruns, e-mails, mensagens

instantâneas, hipertextos, blogs, resenhas on-line e textos colaborativos apresentam formas próprias de organização linguística, circulação, autoria e interação. Trabalhá-los no ensino de língua significa discutir não apenas sua estrutura, mas seus interlocutores, finalidades, escolhas linguísticas, efeitos de sentido, valores ideológicos e condições de circulação. A tecnologia, portanto, amplia o repertório de gêneros e exige novas formas de ensinar leitura e produção textual.

Silva e Pinho (2025), ao analisarem percepções de jovens do Ensino Médio sobre o ensino de Língua Portuguesa aliado às tecnologias digitais durante o Ensino Remoto Emergencial, apontam que tais recursos foram importantes para a manutenção de práticas de leitura e escrita. Entretanto, os autores também destacam desafios como a desigualdade de acesso e a necessidade de uma abordagem crítica na utilização dessas tecnologias (Silva; Pinho, 2025, p. 1). Essa análise demonstra que o uso de tecnologias digitais no ensino de língua precisa ser pensado em articulação com justiça social, pois o acesso desigual à internet, aos equipamentos e às condições de estudo interfere diretamente no direito à aprendizagem.

A experiência do ensino remoto evidenciou que a escola não pode ignorar a cultura digital, mas também não pode aderir a ela de modo ingênuo. Plataformas e recursos digitais podem ampliar possibilidades de interação, mas também podem aprofundar exclusões quando não há acesso, acessibilidade, acompanhamento docente e condições materiais adequadas. Portanto, no campo da Linguística Aplicada, investigar o ensino de língua em ambientes digitais significa analisar também as desigualdades que atravessam essas práticas. A linguagem digital não circula em um espaço neutro; ela é produzida em contextos marcados por disputas de poder, exclusão, participação e resistência.

Souza (2022), ao discutir jogos, tecnologias digitais e inclusão no currículo de língua inglesa, afirma que a Linguística Aplicada reforça uma agenda de pesquisas inter, trans e indisciplinar. Com base em Moita Lopes (2006), a autora destaca a importância de compreender os tempos contemporâneos e abrir espaço para outras vozes que possam revigorar a vida social (Moita Lopes, 2006, p. 23 *apud* Souza, 2022, p. 2). Essa compreensão aproxima o ensino de línguas da inclusão, pois desloca o olhar da língua como sistema abstrato para as práticas linguísticas de sujeitos concretos, com diferentes corpos, identidades, necessidades e formas de participação.

Dessa maneira, o ensino de língua e tecnologias digitais precisa ser orientado por uma pedagogia da participação. Não basta que o estudante acesse conteúdos; é necessário que ele interaja, produza, questione, colabore, traduza, leia criticamente, escreva com autoria e participe das práticas sociais de linguagem. Em ambientes digitais, essa participação pode ocorrer por meio de fóruns, vídeos, produções multimodais, textos colaborativos, projetos, glossários, atividades gamificadas, webconferências e interações assíncronas. Contudo, tais possibilidades exigem planejamento inclusivo, pois nem todos os estudantes participam das mesmas formas nem possuem as mesmas condições de acesso.

Assim, a Linguística Aplicada oferece fundamentos para pensar o ensino de língua em ambientes digitais como prática social, crítica e inclusiva. A tecnologia deve ser compreendida como mediação cultural e pedagógica, e não como finalidade em si mesma. Seu uso precisa estar a serviço da aprendizagem linguística, da autoria, da interação, da acessibilidade e da formação crítica dos estudantes. Quando articuladas a práticas pedagógicas consistentes, as tecnologias digitais podem ampliar os modos de ensinar e aprender línguas; quando utilizadas sem reflexão, podem apenas reproduzir desigualdades e metodologias tradicionais.

3 Ambientes digitais, Libras e práticas inclusivas de aprendizagem

Os ambientes digitais de aprendizagem assumem especial relevância quando se discute a educação de surdos, a Libras e as práticas inclusivas. Para estudantes surdos, a acessibilidade educacional não pode ser reduzida à presença de equipamentos, plataformas ou materiais em formato digital. É necessário que os ambientes sejam linguisticamente acessíveis, visualmente organizados, pedagogicamente planejados e culturalmente sensíveis à comunidade surda. Isso significa reconhecer a Libras como língua de instrução, a visualidade como dimensão constitutiva da aprendizagem e o português escrito como segunda língua em contextos bilíngues.

Freires e Ribeiro (2015) destacam que o curso de Letras com habilitação em Libras teve início em 2006, pela Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade a distância, possibilitando prioritariamente o ingresso de alunos surdos no ensino superior (Freires; Ribeiro, 2015, p. 190). Essa experiência representou um marco importante na democratização da formação de professores de Libras no Brasil, pois utilizou tecnologias

digitais para ampliar o acesso à educação superior e fortalecer a presença acadêmica da comunidade surda. Contudo, esse processo somente se tornou possível mediante a elaboração de materiais, videoaulas e recursos metodológicos adequados à língua de sinais.

O curso de Letras/Libras a distância evidencia que a tecnologia pode favorecer a inclusão quando planejada a partir das necessidades linguísticas dos sujeitos. Freires e Ribeiro (2015) afirmam que a proposta do curso contribuiu para a disseminação do ensino e da aprendizagem da Libras no âmbito socioeducacional, contando com uma estrutura multiprofissional para produção de livros, videoaulas e outros materiais (Freires; Ribeiro, 2015, p. 190). Assim, os ambientes digitais não funcionam apenas como espaços técnicos, mas como territórios de produção de conhecimento, formação docente, circulação da Libras e fortalecimento de identidades surdas.

A compreensão da Libras como língua natural é central para a construção de práticas inclusivas. Freires e Ribeiro (2015) ressaltam que a Libras é uma língua nacional, constitutiva da subjetividade e identidade do sujeito surdo, possuindo gramática própria nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico (Freires; Ribeiro, 2015, p. 191). Logo, a Libras não deve ser tratada como recurso auxiliar, código gestual ou tradução literal do português. Trata-se de uma língua plena, com estrutura visual-espacial própria, que precisa orientar o planejamento dos ambientes digitais destinados à educação de surdos.

A citação direta longa a seguir reforça essa compreensão:

A Língua de Sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua (Quadros, 1997, p. 21 *apud* Freires; Ribeiro, 2015, p. 191).

Essa afirmação sustenta o princípio de que os ambientes digitais de aprendizagem devem reconhecer a Libras como primeira língua de muitos estudantes surdos. Quando uma plataforma disponibiliza apenas textos em português, sem vídeos em Libras, sem glossários visuais, sem interpretação, sem legendas adequadas e sem interação sinalizada, ela pode se transformar em barreira. A acessibilidade, portanto, não se limita à abertura de acesso ao ambiente virtual; envolve o direito de aprender por meio de uma língua compreensível, legítima e culturalmente reconhecida.

Barbosa e Cerny (2010, p. 162 *apud* Freires; Ribeiro, 2015, p. 194) definem o Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem como um sistema que disponibiliza ferramentas de comunicação e interação, com o objetivo

de promover aprendizagem crítica, interativa, sistemática e intencional. Essa definição demonstra que o AVA não deve ser compreendido apenas como depósito de arquivos ou tarefas. Em uma perspectiva inclusiva, ele precisa favorecer comunicação, colaboração, autoria, acompanhamento pedagógico e acessibilidade. No caso de estudantes surdos, isso exige suporte para vídeos em Libras, fóruns multimodais, webconferências acessíveis, materiais bilíngues e organização visual adequada.

No curso de Letras/Libras, segundo Freires e Ribeiro (2015), a interação entre alunos e professores ocorre por webconferência, pois o curso se configura pelo uso da língua de sinais como primeira língua de instrução, sendo os vídeos em Libras amplamente utilizados no ambiente virtual (Freires; Ribeiro, 2015, p. 194). Essa prática demonstra que os ambientes digitais podem fortalecer a educação bilíngue quando a Libras não é marginalizada, mas colocada no centro da mediação pedagógica. A webconferência, o vídeo, os fóruns e os materiais sinalizados criam condições para que o estudante surdo participe ativamente do processo de aprendizagem.

Quadros *et al.* (2008, p. 40 *apud* Freires; Ribeiro, 2015, p. 194) afirmam que, em cursos à distância, é necessário utilizar diversas estratégias de ensino que envolvam os meios de comunicação para mediar o processo de ensino-aprendizagem, sendo a escolha das mídias um ponto-chave para o sucesso do curso. Essa afirmação reforça que os recursos digitais precisam ser selecionados com intencionalidade. Para estudantes surdos, mídias visuais não são apenas complementos ilustrativos, mas elementos fundamentais de acesso à linguagem, ao conteúdo e à interação.

Os recursos multimídia, nesse contexto, assumem papel central. Bezerra *et al.* (2025) afirmam que a inclusão de alunos surdos nas escolas brasileiras é respaldada por legislações como a Constituição Federal, a LDB, a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, mas ainda enfrenta desafios relacionados à ausência de recursos acessíveis, infraestrutura tecnológica insuficiente e carência de formação especializada entre docentes (Bezerra *et al.*, 2025, p. 70). Essa análise mostra que a garantia legal da inclusão não assegura, automaticamente, práticas pedagógicas acessíveis. É necessário transformar a organização escolar, os materiais didáticos, a formação docente e os ambientes digitais.

Bezerra *et al.* (2025) destacam que vídeos sinalizados, animações visuais, plataformas acessíveis e metodologias ativas favorecem o engajamento e a autonomia dos estudantes surdos (Bezerra *et al.*, 2025,

p. 70-71). Contudo, os autores também enfatizam que a eficácia dessas estratégias depende diretamente da formação docente e do compromisso institucional com a inclusão. Isso significa que a tecnologia assistiva não é solução isolada. Um vídeo em Libras, uma legenda, um aplicativo ou uma plataforma acessível somente contribuem para a aprendizagem quando articulados a práticas pedagógicas bilíngues, intencionais e avaliadas criticamente.

As tecnologias assistivas podem contribuir para a superação de barreiras comunicacionais e pedagógicas. Bezerra *et al.* (2025) indicam que softwares de legendagem, vídeos com tradução simultânea em Libras e ambientes virtuais sinalizados favorecem o acesso à informação e promovem aprendizagem ativa e autônoma (Bezerra *et al.*, 2025, p. 76). Ramos (2014 *apud* Bezerra *et al.*, 2025, p. 76) observa que tais recursos contribuem para superar um modelo educacional centrado na oralidade. Já Lacerda *et al.* (2013 *apud* Bezerra *et al.*, 2025, p. 76) reforçam que tecnologias articuladas a práticas sensíveis à visualidade favorecem experiências de ensino mais equitativas.

Todavia, a efetividade dessas tecnologias depende da mediação docente. Galvão Filho (2009 *apud* Bezerra *et al.*, 2025, p. 77) afirma que a eficácia das tecnologias assistivas está diretamente relacionada ao preparo dos professores, que precisam dominar os aspectos técnicos dos recursos e compreender as implicações culturais, linguísticas e pedagógicas da surdez. Essa perspectiva é fundamental porque impede a redução da inclusão a uma dimensão técnica. A educação de surdos demanda professores capazes de compreender a Libras, a cultura surda, a visualidade e as condições específicas de aprendizagem bilíngue.

As metodologias ativas também podem favorecer práticas inclusivas em ambientes digitais. Bezerra *et al.* (2025) destacam que estratégias como Aprendizagem Baseada em Projetos, resolução de problemas e estudos de caso, quando adaptadas à realidade dos estudantes surdos, promovem construção significativa do conhecimento, valorizam experiências prévias, incentivam a investigação e estimulam o pensamento crítico (Bezerra *et al.*, 2025, p. 81). Essas metodologias permitem que o estudante surdo deixe de ocupar posição passiva e passe a atuar como sujeito produtor de conhecimento, participando de atividades colaborativas, visuais, bilíngues e multimodais.

No entanto, práticas ativas somente são inclusivas quando respeitam a abordagem bilíngue. Stumpf (2010 *apud* Bezerra *et al.*, 2025, p. 81)

afirma que o êxito das metodologias ativas na educação de surdos depende do reconhecimento da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua. Assim, atividades baseadas em projetos, pesquisas, debates, estudos de caso e produção multimodal precisam ser planejadas com materiais visuais, vídeos sinalizados, infográficos, glossários bilíngues, tutoriais em Libras e formas de interação acessíveis. Sem essas condições, a metodologia pode parecer inovadora, mas continuar excludente.

A inclusão digital de pessoas surdas também deve ser compreendida em perspectiva social e política. Castro Júnior *et al.* (2025) investigam a relação entre Libras, tecnologia digital e inclusão de pessoas surdas no contexto do Sul Global, destacando que práticas tecnológicas e linguísticas podem promover acessibilidade em plataformas digitais e ambientes educacionais (Castro Júnior *et al.*, 2025, p. 232). Os autores questionam a universalidade das soluções tecnológicas e defendem práticas digitais mais sensíveis à diversidade linguística. Essa análise é importante porque mostra que nem toda tecnologia criada para pessoas surdas atende, de fato, às suas necessidades.

Segundo Castro Júnior *et al.* (2025), a inclusão digital é fundamental para garantir acesso equitativo de pessoas surdas à sociedade digital, especialmente em contextos marcados por desigualdade de acesso às tecnologias e aos serviços digitais (Castro Júnior *et al.*, 2025, p. 234). Para os autores, legendas, interpretação em Libras e softwares de tradução são essenciais para superar barreiras comunicativas e ampliar o acesso à educação, ao trabalho e à participação social. Portanto, os ambientes digitais de aprendizagem fazem parte de uma rede mais ampla de direitos linguísticos, cidadania e justiça social.

A experiência do Letras/Libras também evidencia o potencial da educação digital para a formação de professores surdos. Castro Júnior *et al.* (2025) destacam que, desde a criação do curso de Licenciatura em Letras-Libras a distância pela UFSC, em 2006, pessoas surdas passaram a se familiarizar progressivamente com tecnologias digitais, e essa iniciativa ampliou significativamente o acesso da população surda ao ensino superior, promovendo a formação da primeira geração de professores surdos de Libras no Brasil (Castro Júnior *et al.*, 2025, p. 243). Essa informação mostra que os ambientes digitais podem ter papel histórico na ampliação de direitos, quando planejados de modo acessível.

A pandemia de COVID-19, por sua vez, tornou ainda mais evidente a necessidade de acessibilidade digital. Castro Júnior *et al.* (2025)

observam que esse período acelerou políticas de inclusão digital e evidenciou a importância de intérpretes, recursos visuais e materiais acessíveis para garantir a continuidade educacional dos estudantes surdos (Castro Júnior *et al.*, 2025, p. 243). Quando aulas remotas, plataformas e avaliações não consideram a Libras e a visualidade, estudantes surdos podem ser excluídos mesmo estando formalmente matriculados. Assim, a acessibilidade deve ser planejada antes, durante e depois das situações emergenciais.

Joaquim, Vóvio e Pesce (2020) contribuem para esse debate ao defenderem que a inclusão digital não pode ser compreendida de maneira instrumental. Para os autores, o uso pedagógico das tecnologias digitais deve ser analisado criticamente, evitando a fetichização da tecnologia ou sua compreensão como neutra (Joaquim; Vóvio; Pesce, 2020, p. 249). Essa reflexão dialoga com a educação de surdos, pois uma plataforma pode parecer inovadora, mas continuar excludente se não garantir Libras, legenda, interação visual e participação efetiva. A inclusão digital, portanto, deve ser pensada como parte da inclusão social e educacional.

A perspectiva do letramento digital também é necessária. Freitas (2010, p. 339 *apud* Joaquim; Vóvio; Pesce, 2020, p. 258) define letramento digital como o conjunto de competências necessárias para compreender e usar informações de maneira crítica e estratégica, em múltiplos formatos e fontes. Para estudantes surdos, o letramento digital precisa articular Libras, português escrito, multimodalidade, tecnologias assistivas e participação em ambientes virtuais. Isso significa que a aprendizagem não envolve apenas acessar conteúdos, mas produzir sentidos, interagir, pesquisar, avaliar informações, criar materiais e participar de práticas sociais digitais.

Dessa forma, ambientes digitais, Libras e práticas inclusivas de aprendizagem devem ser pensados de modo integrado. A dimensão linguística exige o reconhecimento da Libras como língua de instrução. A dimensão tecnológica exige recursos acessíveis, suporte para vídeos, legendas, plataformas visuais e ferramentas interativas. A dimensão pedagógica exige formação docente, planejamento bilíngue, metodologias ativas, avaliação inclusiva e compromisso institucional. Quando essas dimensões se articulam, os ambientes digitais podem favorecer autonomia, pertencimento e aprendizagem significativa.

Por outro lado, quando essas dimensões são fragmentadas, a tecnologia pode reforçar barreiras. Um ambiente virtual sem Libras, sem legenda, com excesso de texto escrito, navegação confusa e ausência de recursos visuais pode impedir a participação do estudante surdo. Uma aula

síncrona sem intérprete ou sem possibilidade de interação em Libras pode excluir o aluno do debate. Uma atividade digital que exige apenas leitura em português escrito pode desconsiderar o direito à aprendizagem bilíngue. Portanto, a inclusão digital de estudantes surdos exige planejamento cuidadoso e transformação das práticas pedagógicas.

Em síntese, os ambientes digitais de aprendizagem podem ampliar as possibilidades da educação de surdos quando valorizam a Libras, incorporam recursos multimídia, promovem autoria e reconhecem a cultura surda. A tecnologia deve estar a serviço da acessibilidade, da participação e do direito à aprendizagem. A Linguística Aplicada contribui para essa discussão ao compreender linguagem, tecnologia e inclusão como dimensões interligadas das práticas sociais. Assim, o ensino de língua em ambientes digitais precisa ser concebido como prática crítica, bilíngue, multimodal e inclusiva, comprometida com o direito de aprender, comunicar e participar plenamente da vida escolar, acadêmica e social.

4 Considerações finais

As discussões desenvolvidas evidenciam que o ensino de língua, quando articulado às tecnologias digitais e à inclusão, exige uma compreensão crítica, pedagógica e socialmente comprometida. A Linguística Aplicada contribui para esse debate ao compreender a linguagem como prática social situada, permitindo analisar os ambientes digitais não apenas como ferramentas técnicas, mas como espaços de interação, produção de sentidos, participação e aprendizagem.

Verificou-se que as tecnologias digitais podem ampliar as possibilidades de ensino de língua, favorecer práticas multimodais, fortalecer o letramento digital e criar novas formas de mediação pedagógica. Contudo, seu uso não garante, por si só, inovação ou inclusão. Para que sejam efetivas, é necessário planejamento docente, formação continuada, infraestrutura adequada e intencionalidade pedagógica.

No campo da educação de surdos, observou-se que os ambientes digitais precisam reconhecer a Libras como língua de instrução e valorizar a visualidade como dimensão central da aprendizagem. Recursos como vídeos sinalizados, legendas, plataformas acessíveis, glossários bilíngues e tecnologias assistivas podem favorecer a autonomia e a participação dos estudantes surdos, desde que estejam integrados a práticas pedagógicas bilíngues e inclusivas.

Conclui-se, portanto, que ensinar língua em ambientes digitais de aprendizagem implica assumir compromisso com a acessibilidade, a diversidade linguística e o direito de todos os estudantes à participação plena. A tecnologia deve estar a serviço da aprendizagem, da inclusão e da formação crítica, não sendo tratada como solução automática, mas como mediação pedagógica que precisa ser planejada, avaliada e humanizada.

Referências

BEZERRA, Erich Teles et al. Recursos multimídia na educação de surdos: estratégias visuais e tecnológicas para a inclusão em ambientes escolares. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 7, n. 7, p. 70-90, 2025. DOI: <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2025v7n7p70-90>.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio; FRANCISCO, Gildete da S. Amorim Mendes; PROMETI, Daniela; SANTANA, Neemias Gomes. Libras e inclusão digital para pessoas Surdas: uma análise das práticas tecnológicas e linguísticas no contexto do Sul Global. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 232-251, jan./jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v26i1.58135>.

FREIRES, Sara Cristina dos Santos; RIBEIRO, Giann Mendes. Curso de Letras/Libras a distância: o ambiente virtual de aprendizagem como ferramenta educativa. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 1, n. 2, p. 189-200, set. 2015.

GOMES, Rosivaldo; SOARES, Neida Alfaia. O uso e a importância de tecnologias digitais no contexto escolar sob a ótica de professores de Língua Portuguesa. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 23, n. 2, p. 80-99, 2. sem. 2020.

JOAQUIM, Bruno dos Santos; VÓVIO, Cláudia Lemos; PESCE, Lucila. Inclusão e letramento digital na educação de jovens e adultos: uma análise teórica sob a perspectiva decolonial. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 248-268, 2020. DOI: <https://doi.org/10.46230/2674-8266-12-4053>.

RABELLO, Cíntia. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, n. 3, p. 67-90, set./dez. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80718>.

SILVA, Jose Isavam Oliveira; PINHO, Albina Pereira de. As tecnologias

digitais no ensino de língua portuguesa. **Linguagem e Tecnologia**, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2025.56954>.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Jogos, tecnologias digitais e inclusão no currículo de língua inglesa: histórias de uma professora. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 21, n. 1, p. AG8, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v21i1.42244>.

A linguagem está no centro das relações humanas, da construção das identidades e da produção do conhecimento. Compreender sua diversidade e seus múltiplos usos é condição essencial para uma educação comprometida com a inclusão, a equidade e a transformação social. *Sociolinguística e Linguística Aplicada na Formação Docente: desafios e perspectivas* para o ensino de língua reúne pesquisadores que refletem sobre questões fundamentais da educação linguística contemporânea, articulando fundamentos teóricos, pesquisas e experiências voltadas à formação de professores e às práticas pedagógicas. Os capítulos abordam temas como diversidade linguística, preconceito linguístico, ensino de línguas, Libras, multiletramentos, tecnologias digitais, inclusão e formação docente, evidenciando a linguagem como prática social, histórica e cultural. Ao defender uma concepção de ensino que reconhece as diferentes variedades linguísticas, valoriza os repertórios dos estudantes e promove práticas pedagógicas críticas e inclusivas, a obra contribui para a superação de modelos normativos e excludentes, sem desconsiderar a importância da norma-padrão em seus contextos de uso. Destinado a professores da Educação Básica e do Ensino Superior, pesquisadores, licenciandos, pós-graduandos e demais estudiosos da linguagem, este livro convida o leitor a repensar o papel da escola diante dos desafios do século XXI. Mais do que discutir o ensino de língua, esta coletânea reafirma que educar linguisticamente é formar sujeitos capazes de dialogar com a diversidade, exercer a cidadania e participar de uma sociedade mais democrática, plural e socialmente justa.

