



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE ALAGOAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
FACULDADE DE LETRAS – FALE  
GRADUAÇÃO EM LETRAS - INGLÊS

**O Preconceito Linguístico no ensino de Língua adicional**

*Nycolas de Medeiros Silva Santos*

**Maceió – AL  
2024**



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE ALAGOAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
FACULDADE DE LETRAS – FALE  
GRADUAÇÃO EM LETRAS - INGLÊS

## **O Preconceito Linguístico no ensino de Língua adicional**

*Nycolas de Medeiros Silva Santos*

Monografia submetida à  
Faculdade de Letras da  
Universidade Federal de Alagoas,  
como requisito para a obtenção  
do grau de Licenciado em Letras -  
Inglês, sob orientação da  
Profa. Dra. Adriana Lopes Lisboa  
Tibana

**Maceió – AL  
2024**

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
Bibliotecária: Girlaine da Silva Santos – CRB-4 – 1127

S237p Santos, Nycolas de Medeiros Silva .  
O Preconceito Linguístico no ensino de Língua adicional / Nycolas de  
Medeiros Silva Santos. – 2024.  
[41] f.: il.

Orientadora: Adriana Lopes Lisboa Tibana.  
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Letras - Inglês:  
licenciatura) – Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras,  
Maceió, 2024.

Bibliografia: f. [40-41].

1. Preconceito linguístico. 2. Língua inglesa - Ensino e aprendizagem. 3.  
Educação inclusiva. 4. Sociolinguística. I. Título.

CDU: 81'27:37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
FACULDADE DE LETRAS – FALE  
GRADUAÇÃO EM LETRAS - INGLÊS

**O Preconceito Linguístico no ensino de Língua adicional**

Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ADRIANA LOPES LISBOA TIBANA  
Data: 27/09/2024 15:51:03-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Professora Dra. Adriana Lopes Lisboa Tibana**

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** SIMONE MAKIYAMA  
Data: 27/09/2024 14:30:36-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Examinadora interna**

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ALINE VIEIRA BEZERRA HIGINO DE OLIVEIRA  
Data: 27/09/2024 15:23:45-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Examinadora externa**

## RESUMO

O presente trabalho discute a questão do preconceito linguístico no contexto do ensino de idiomas, com foco no inglês como língua adicional. Nele, é abordado como o preconceito linguístico afeta tanto alunos quanto professores, particularmente em escolas particulares, onde a valorização de determinadas variedades linguísticas sobre outras pode levar à exclusão de estudantes que falam dialetos ou possuem sotaques diferentes. O estudo propõe que superar o preconceito linguístico requer uma mudança de perspectiva por parte dos educadores e instituições, promovendo um ambiente inclusivo que reconheça a diversidade linguística como riqueza cultural. A pesquisa é fundamentada em uma revisão bibliográfica de fontes teóricas, e inclui a história do ensino de línguas no Brasil (Vidotti - 2012,; Monteiro - 2001; Neto e Maciel - 2008, entre outros), além de reflexões sobre a valorização das variedades do inglês e preconceito linguístico (Bagno - 1999; Thompson - 1990, entre outros) e o impacto do preconceito no aprendizado de línguas. O trabalho também sugere planos de aula para combater o preconceito linguístico nas escolas, promovendo a conscientização e a valorização da diversidade linguística. Planos esses que ainda estão no campo do planejamento, mas se forem executados, trarão benefícios mútuos para a sociedade em geral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Preconceito Linguístico; Diversidade Cultural e Ensino Inclusivo.

## **ABSTRACT**

The present paper discusses the issue of linguistic prejudice in the context of language teaching, focusing on English as an additional language. It looks at how linguistic prejudice affects both students and teachers, particularly in private schools, where the valorization of certain linguistic varieties over others can lead to the exclusion of students who speak different dialects or have different accents. The study proposes that overcoming linguistic prejudice requires a change of perspective on the part of educators and institutions, promoting an inclusive environment that recognizes linguistic diversity as cultural wealth. The research is based on a bibliographical review of theoretical sources, and includes the history of language teaching in Brazil (Vidotti - 2012; Monteiro - 2001; Neto e Maciel - 2008, among others), as well as reflections on valuing varieties of English and the impact of prejudice on language learning (Bagno - 1999; Thompson - 1990, among others). The work also suggests lesson plans to combat linguistic prejudice in schools, promoting awareness and appreciation of linguistic diversity. These plans are still in the planning stage, but if they are implemented, they will bring mutual benefits to society in general.

**KEYWORDS:** Linguistic Prejudice; Cultural Diversity; Inclusive Education.

## **SUMÁRIO**

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>7</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>9</b>
<b>2.1 A história do ensino de línguas no Brasil</b>	<b>9</b>
<b>2.2 O estabelecimento do Ensino de Língua Inglesa no Brasil</b>	<b>14</b>
<b>2.3 O primeiro Colégio Particular de ensino de Língua Adicional</b>	<b>16</b>
<b>2.4 O Governo Vargas e as mudanças educacionais</b>	<b>17</b>
<b>2.5 Preconceito linguístico no ensino de idiomas</b>	<b>19</b>
<b>2.6 A necessidade por uma educação libertadora</b>	<b>24</b>
<b>3.METODOLOGIA</b>	<b>26</b>
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>36</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>40</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O preconceito linguístico no ensino de língua estrangeira como língua adicional é uma questão complexa que afeta tanto alunos quanto educadores. No contexto educacional, especialmente em escolas particulares, esse preconceito pode manifestar-se de diversas maneiras, desde a valorização excessiva de determinadas variedades linguísticas até a discriminação de alunos que falam dialetos ou têm sotaques diferentes. Esse cenário pode criar um ambiente de exclusão, onde certos estudantes são desencorajados a participar ativamente nas aulas ou a expressar-se com confiança. O preconceito linguístico não só prejudica a autoestima dos alunos, mas também limita o aprendizado, criando barreiras para o desenvolvimento pleno de suas habilidades na língua adicional.

Abordar o preconceito linguístico no ensino de língua adicional exige uma mudança de perspectiva por parte dos educadores e instituições de ensino. É essencial promover um ambiente inclusivo, onde todas as formas de expressão linguística sejam valorizadas. Isso envolve o reconhecimento da diversidade linguística como uma riqueza cultural, e não como um obstáculo.

Para Bagno (1999), o preconceito linguístico é, fundamentalmente, uma forma disfarçada de discriminação social, que atua no plano simbólico da linguagem para preservar as estruturas de poder e exclusão. Portanto, para que o ensino de línguas adicional seja realmente efetivo e inclusivo, é essencial que os professores sejam preparados para reconhecer e superar seus próprios preconceitos, além de desenvolver estratégias pedagógicas que valorizem e respeitem as variações linguísticas dos alunos. Isso torna o processo de aprendizagem mais democrático, permitindo que todos os estudantes desenvolvam suas habilidades linguísticas sem medo de serem julgados ou discriminados.

Para trazer à luz uma questão tão sutil quanto o preconceito linguístico e as discriminações contra variações linguísticas, é necessário adotar abordagens pedagógicas que promovam a conscientização e o debate em sala de aula. Iniciar essa discussão envolve reconhecer a diversidade linguística dos alunos como um recurso valioso e não como um desvio da norma. Ao destacar e discutir essas questões, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e acolhedor, onde os alunos se sintam valorizados e respeitados em suas singularidades linguísticas.

Este trabalho tem como objetivo promover uma reflexão crítica sobre os estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade, especificamente no contexto da relação entre professores nativos e não nativos no ensino de idiomas como língua adicional. Observa-se que os professores nativos frequentemente desfrutam de um status de privilégio, seja em termos de reconhecimento de conhecimento, seja em oportunidades de contratação. Adicionalmente, busca-se desmistificar os preconceitos associados às variedades linguísticas, enfatizando que nenhuma variação é intrinsecamente superior a outra simplesmente por estar associada a um país mais privilegiado ou desenvolvido. Apesar das variações existentes, todas as formas de expressão linguística deveriam ser igualmente valorizadas—ainda que, na prática, isso não seja a realidade observada.

A variedade linguística no ensino de língua adicional, especialmente no contexto do inglês, é um tema de extrema importância que merece atenção no ambiente educacional. Considerando que o inglês é uma língua global, falada por pessoas de diferentes origens culturais e sociais, é essencial que o ensino dessa língua vá além de um único padrão normativo, geralmente associado ao inglês britânico ou americano.

Por isso, valorizar as diversas variedades do inglês não apenas reflete a realidade sociolinguística mundial, mas também promove uma abordagem mais inclusiva e democrática no processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva permite aos alunos compreenderem que o inglês, assim como qualquer outra língua, é dinâmico e adaptável às diferentes culturas e contextos. Além disso, ao reconhecer a legitimidade das diferentes variedades do inglês, os educadores podem ajudar a desconstruir preconceitos linguísticos, promovendo o respeito pela diversidade e fortalecendo a competência comunicativa dos alunos em contextos globais.

A metodologia bibliográfica adotada neste trabalho baseia-se na análise e revisão de fontes teóricas e empíricas já publicadas, com o objetivo de embasar a discussão e a compreensão do tema proposto. Este método envolve a consulta sistemática a livros, artigos científicos, teses, dissertações e outros materiais relevantes que abordam os conceitos centrais da pesquisa.

A seleção das fontes foi guiada pela pertinência, atualidade e relevância dos textos para o tema, permitindo uma fundamentação teórica sólida e um panorama abrangente do estado atual do conhecimento. Essa abordagem não apenas oferece

uma visão crítica e aprofundada sobre as diferentes perspectivas presentes na literatura, mas também auxilia na identificação de lacunas e oportunidades para futuras investigações. Dessa forma, a metodologia bibliográfica garante que o estudo seja construído sobre uma base teórica robusta, contribuindo para a elaboração de uma análise coerente e informada.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A história do ensino de línguas no Brasil

O ensino de línguas no Brasil possui uma história interessante e complexa, que remonta à época da colonização do país pelos portugueses. Esse período, conhecido por Período Colonial, marca o início da deplorável história exploratória brasileira e de eventos em que etnias afros e indígenas das Américas foram injustamente subjugadas pela covardia europeia. Diante disso, será apresentado aqui o percurso da história do ensino de idiomas no Brasil, desde o Brasil colônia, passando pelos séculos XVIII, XIX e XX até os dias atuais.

De acordo com Monteiro (2001), é durante o renascimento que surgiram as Grandes Navegações por volta dos séculos XV e XVI, quando os europeus se viram diante da necessidade em traçar novas rotas comerciais para as Índias (que não necessariamente retrata o Estado-nacional da Índia, mas sim uma região que hoje compreende China, Arábia, Índia, Japão e Ilhas de Sonda) em busca das especiarias somente produzidas nessa região como pimenta, cravo, canela, noz-moscada, gengibre, aloés, cânfora, incenso, sândalo e perfumes.

A expansão europeia se deu mediante essa busca por novas rotas, que, não necessariamente por acidente, resultaram no encontro de terras antes não exploradas: as Américas. Os pioneiros dessa exploração além-mar foram os Portugueses e os Espanhóis, que colonizaram as regiões encontradas e escravizaram às populações indígenas das regiões das Américas, um dos maiores massacres já vistos na história da humanidade.

É a partir também das Colonizações que nasce uma necessidade na catequização dos indígenas que ocupavam território hoje conhecido como a República Federativa do Brasil, visto que:

[...] O projeto (educacional) jesuítico levava em conta o desenvolvimento social e produtivo da época colonial [...] que pretendia formar um modelo de homem baseado nos princípios escolásticos, coerente com as necessidades e aspirações de uma sociedade em formação na primeira fase do período colonial brasileiro (NETO et MACIEL, 2008, p. 170 ).

É importante considerar que a citação acima pode ser refutada ao considerar que o projeto educacional jesuítico no Brasil colonial, ao invés de atender às necessidades sociais e produtivas da época, estava centrado na evangelização forçada e na imposição de valores europeus. Essa educação promovida pelos jesuítas priorizava a disseminação da fé católica e a submissão à Igreja, frequentemente recorrendo a métodos violentos para subjugar e doutrinar as populações indígenas, desconsiderando suas culturas e saberes. O modelo de homem formado pelos jesuítas refletia o caráter opressor e violento do colonizador europeu, que buscava controlar e explorar a colônia, mantendo a ordem colonial por meio da força e da dominação.

Os padres colonizadores da Companhia de Jesus eram conhecidos pelo título de “jesuítas”. A Companhia de Jesus foi fundada por Inácio de Loyola em 1534, tendo por papel principal a evangelização da fé católica para todo o mundo e impedir a expansão de outra vertente cristã, o protestantismo, na Europa. Para Schwarcz e Starling (2015, p.42), essa fé se alastrou no Brasil por meio da educação jesuítica e catequização dos indígenas da região sob a liderança de Manuel da Nóbrega a partir de 1549.

Ainda em Neto e Maciel (2008, p. 170), a estrutura escolar fundada pelos padres jesuítas no Brasil era adequada para o momento histórico vivido, levando-se em conta quatro aspectos: os objetivos do Projeto Português para o Brasil, o Projeto Educacional Jesuítico, a estrutura social brasileira da época e o modelo de homem necessário para a época colonial. Foram os jesuítas - e o seu modelo educacional – os responsáveis pela fundamentação da sociedade colonial, além dos modelos administrativos e produtivos de uma sociedade que nascia.

Diante do aspecto de “homem necessário para a época colonial”, é possível afirmar que a abordagem de ensino aplicada na época era a tradicionalista, visto que a finalidade de aprendizado para a época era de “produzir” cidadãos nativos capazes de explorar recursos a partir do conhecimento adquirido até o presente momento. A forma em que esse conhecimento se apresenta ao aluno é por

intermédio do professor, pressuposto como detentor central de todo o conhecimento necessário ao aprendiz. Assim, esse aprendiz é tido como recipiente vazio no qual se deve despejar a ciência formal, na crença de que seja suficiente para que detenha informação.

Para Braga (2021), esse modelo de educação é utilitarista, visto que todo conhecimento aprendido na escola serve apenas para tornar o indivíduo útil para a sociedade, sem mudar a estrutura social a partir de cidadãos pensantes e agentes sobre a sua realidade. Assim, a estrutura social projetada pelos portugueses da época seria mantida intacta, já que não haveria transformações significativas para a vida no Brasil da época e assim minimizando insurgências contra a colônia portuguesa.

Foi a partir do modelo educacional da época, aliada à dominância europeia e obrigação em aprender a língua colonizadora, em território brasileiro, a língua portuguesa, que se instaurou a Colônia exploratória. É a língua, também, campo de poder das relações humanas, entranhada em instituições sociais como a família, a escola, a igreja e a mídia e é a intersecção de formas simbólicas com as relações de poder que beneficia e fortalece grupos que ocupam posições de poder (JANKS, 2010, p. 36).

De acordo com Thompson (1990, p. 61), há cinco modos gerais em que a ideologia opera. Um desses modos é a legitimação, um processo no qual as relações de dominância podem se estabelecer e manter-se por serem “apresentadas como legítimas, ou seja, justas e dignas de apoio”. Conforme o autor, a legitimação é alcançada por meio de três estratégias discursivas: a racionalização, a universalização e a narrativização.

É por meio da estratégia de universalização que acordos institucionais são realizados para privilegiar certos grupos, sendo apresentados como justos e dignos do interesse de todos. E foi por meio dessa tática discursiva que os colonizadores portugueses tornaram a língua portuguesa como língua oficial para todo e qualquer tipo de transação social, partindo de instituições familiares até escolas, igrejas e comércio.

É nesse processo que a língua portuguesa domina e subjuga, durante a época colonial até a contemporaneidade, os idiomas ameríndios, que paulatinamente foram sendo deixados de lado à força para dar lugar ao idioma

colonizatório, tornando muitos desses dialetos quase inexistentes ou mesmo extintos, levando a língua portuguesa ao status de língua vernácula do Brasil.

Seguindo para o século XIX, as línguas francesa e inglesa são instauradas à educação pública brasileira em 1809 (VIDOTTI, p. 26), passando a partilhar o espaço do ensino de línguas adicional com o latim clássico. Durante a Idade Média, período de grandes alternâncias naturais como o Período Obscuro em 536 d.C. e a Peste Negra e, conseqüentemente, políticas como a queda do Império Romano, a língua latina era prestigiada pelos europeus como língua da igreja, dos negócios e das relações internacionais.

Foi devido a esse prestígio que a língua latina clássica manteve seu status de língua universal, sendo também a língua adicional de ensino da educação pública brasileira do século XVIII. Seu aprendizado consistia num sistema rígido de tradução e análise gramatical. Era uma língua dos eruditos, aqueles que produziam as ciências e as artes.

Esse modelo de ensino de língua adicional persistiu e ainda persiste através dos séculos, onde há uma passagem do conhecimento, sem que o aprendiz o descubra e o (re)construa como novo e saiba agir sobre e com esse conhecimento. Essa “passagem” consiste na centralização da imagem do professor como único detentor do conhecimento e, o aluno, seu repositório, capaz apenas de mimetizar o que aprendeu.

Para Howatt (2012), o ensino de uma língua adicional na Europa do século XVIII era algo raro, visto que o latim era ensinado de forma rasa, apenas para fins gramaticais e de análises textuais, que quando aplicadas a outros idiomas, era possível realizar uma “ponte” para o aprendizado de outros idiomas adicionais. Contudo, isso era possível apenas para os eruditos, uma classe restrita naquele tempo aos que possuíam influência e meios econômicos para alcançar conhecimentos. Logo, não era nada voltado ao popular e às classes subjugadas.

No Brasil, era a Companhia de Jesus quem detinha os moldes educacionais, permitindo viabilizar aos primeiros cidadãos brasileiros o ensino de primeiras letras, os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o único curso superior vigente na época: o curso de Teologia e Ciências Sagradas. Foi esse o único curso superior existente no Brasil por cerca de 300 anos até 1808, com a chegada da família real.

Dentre as línguas adicionais, apenas o latim e o grego eram disciplinas consideradas dominantes. Os outros idiomas como inglês, francês, espanhol, alemão ou italiano não participavam do *Ratio Studiorum*, o documento jesuítico que regulamentava as escolas jesuíticas. Isso muda com a expulsão dos jesuítas de Portugal em 1759, com a revolta Pombalina.

Foi o Marquês de Pombal (1699 - 1782), o secretário de Estado do reino português entre 1750 e 1777, o responsável pelas mudanças comerciais, administrativas e principalmente educacionais da época. Sua visão era de atenuar os privilégios das instituições religiosas, equiparando-as às demais instituições sociais.

A Revolta Pombalina foi um conjunto de reformas realizadas sob o governo do Marquês de Pombal nas mais diversas áreas da sociedade portuguesa, dentre elas, uma reforma educacional denominada por Reforma Pombalina dos Estudos Menores com a promulgação do Alvará Régio de 28 de junho de 1759 e criação das aulas régias (equivalente às ciências humanas na atualidade), de gramática latina, retórica e grego, seguidos pela lei de 6 de Novembro de 1772, com a consolidação das disciplinas de leitura, escrita, filosofia e cálculo.

Enquanto colônia, essas reformas atingiram também o Brasil e seu modelo educacional da época. Foi com o documento “Diretório dos Índios”, promulgado em 1767, que surgiu a proibição das línguas gerais, ou seja, as demais línguas indígenas do território brasileiro e anteriores ao domínio português. O Diretório buscava a integração dos índios à sociedade portuguesa, visando à “difusão do português como língua e cultura da metrópole, um monolinguismo idealizado” (VIDOTTI apud MARIANNI, 2012, p. 28).

É somente com a segunda fase da Reforma Pombalina que surge a necessidade de reformar os estatutos da Universidade de Coimbra, e assim, são integradas as línguas adicionais como recomendação para os cursos superiores de Medicina e Matemática, sem a obrigação de exames admissionais (Portugal, 1772, p. 9).

As reformas pombalinas se orientavam de acordo com as premissas do Iluminismo em Portugal, denominado por “ideário das Luzes”. Movimento iniciado na França do século XVII, o Iluminismo percorreu a Europa na primeira metade do século XVIII buscando o “enaltecimento da razão em detrimento do pensamento

religioso” (ZIMMERMAN, 2021). Assim, os pensamentos do Marquês de Pombal se alinhavam às ideias da época, o “Século das Luzes”.

Esse pensamento permeou vários âmbitos sociais da época, sendo frequente a abordagem de textos da época a ideia de progresso, desde debates parlamentares às instituições educacionais. Essa busca pelo progresso também tinha por intuito “engrandecer” o Brasil e erguê-lo ao nível das “nações cultas” europeias. Esse fator tornou-se um norteador na elaboração de políticas educacionais e, principalmente, do ensino de línguas.

## **2.2 O estabelecimento do Ensino de Língua Inglesa no Brasil**

Com o aumento da movimentação comercial portuária, houve o estabelecimento de uma cadeira de ciência econômica, em 1808, por organização de José da Silva Lisboa, futuro Visconde de Cairu. O ensino comercial da época, apesar de conviver com muitas das línguas europeias – com o inglês em destaque por questões supracitadas –, não exigia obrigatoriedade do conhecimento nos idiomas. Contudo, é somente em 1846 que as línguas francesa e inglesa passam a ser exigidas como requisito para admissão aos cursos de Medicina e Matemática.

Foi a presença britânica que incitou um aumento nos escambos comerciais e intelectuais, havendo um incremento considerável na produção cultural e científica do Brasil colônia. Os ingleses influíram no mercado, nos investimentos em títulos de empréstimos do governo, nas estradas de ferro, nas companhias mineiras, assim como também nos móveis, na moda e nos costumes de moradia, além da influência literária de Byron, Scott, Swift, Dickens e outros.

Em paralelo, a França também atuava sobre o Brasil, exportando seus ideais políticos e culturais para terras Brasileiras. É com a consolidação da Missão Cultural Francesa em 1816 que surge a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, o Museu Real, a Biblioteca Pública e o Jardim Botânico. O legado francês ainda é presente no Brasil na atualidade, tendo em vista a fundação do Instituto dos Irmãos Maristas das Escolas em 1817, de La Valla na França para o Rio de Janeiro, e, com o passar dos anos, para todo o Brasil.

Entretanto, o sistema educacional brasileiro foi construído de forma desordenada e lenta ao longo do século XIX. Era o Estado responsável por um Plano de Estudos, visto que foram as reformas pombalinas que puseram o Estado

responsável pela educação. Ainda nessa época, apenas os cidadãos poderiam ser letrados de forma adequada, excluindo assim os escravos e instruindo mulheres de forma restrita com o ensino único e exclusivo de primeiras letras (VIDOTTI apud HAIDAR, p. 34).

É somente com a assinatura de D. João da Decisão nº 29 da Resolução da consulta da Mesa do Desembargo de Paço em 14 de Julho de 1809 que se cria o ensino de inglês e francês acadêmico no Rio de Janeiro. É a promulgação dessa lei que vem a ser um divisor de águas para o ensino de línguas adicionais no Brasil. Ainda em 1809, há também a nomeação de professores de língua inglesa e francesa, também qualificando a língua francesa como universal por ser “a mais difundida” da época (VIDOTTI apud ALMEIDA, p. 35).

As ofertas de aulas de língua inglesa e francesa eram divulgadas por diversos meios de comunicação, sendo os anúncios de jornal os mais recorrentes, como forma de apelo comercial. Foi, em um dos casos, D. Catharina Jacob quem teve a audácia de anunciar o ensino do inglês exclusivo para meninas no Rio de Janeiro (VIDOTTI, p. 36).

Vidotti salienta a característica comum dos anúncios dos professores de idioma como falantes nativos. Essa era uma estratégia de divulgação com intuito de chamar a atenção dos leitores e conquistá-los, mas também foi uma forma de estabelecer o consenso de que o professor nativo era o detentor exclusivo da língua.

Em 1822, com a independência do Brasil do Reino Unido de Portugal e Algarve, surge a necessidade de se reorganizar os sistemas administrativos, tornando o Brasil, em 1824, o Império do Brasil com a outorgação da Constituição do Brasil de 25 de março de 1824.

Nesse momento, havia um foco do ensino jurídico no Brasil, a fim de definir os rumos da nova Nação, trazendo somente em 1826 a pauta da formulação da língua vernácula brasileira. No período, o português competia o cargo junto às línguas francesa e inglesa que estavam fortemente difundidas nos grandes centros comerciais e nas academias brasileiras, tendo em vista o debate de 1846 sobre a criação de um liceu nacional que priorizava as línguas adicionais sobre a língua portuguesa (VIDOTTI, p. 38).

Desse modo, é possível afirmar que as línguas adicionais serviriam somente para um intuito comercial, como instrumento de escambo que permitiria negociação e nas academias, para a reprodução de conhecimento vindo dos países europeus.

Ainda que vista como ponte para acesso a um ensino de qualidade, na época tendo como foco o aprendizado de idiomas como pré-requisitos para exames admissionais de cursos superiores na Inglaterra, França ou mesmo Portugal, vê-se uma atribuição instrumentalizada da língua como meio para se atingir uma finalidade. Esse pensamento redutor exclui aspectos culturais de uma língua como a produção literária e o fato de a língua ser um uma atividade social viva, concebida mediante a interação (MACEDO, p. 1).

### **2.3 O primeiro Colégio Particular de ensino de Língua Adicional**

A partir do Decreto de 2 de Dezembro de 1837, estabelece-se o Colégio Pedro II, que serviria de modelo para a instrução pública secundária (equivalente ao atual Ensino Fundamental). O ministro da Fazenda da época, Bernardo Pereira de Vasconcelos justificou durante seu discurso de inauguração do Colégio, a necessidade da criação daquela instituição, apoiando-se no ideal progressista junto às críticas ao modelo educacional herdado das reformas pombalinas e ao alastramento dos cursos particulares.

A iniciativa particular seguiu sem supervisão legislativa do império, além de atender à população não alcançada pelo ensino público da época, que, na verdade, visava apenas atender às classes mais altas. É dito também que, dentre os colégios da época, os particulares prosperaram e renderam mais frutos que os colégios de instrução públicas oficiais (VIDOTTI, p. 40).

No que tange o ensino de línguas adicionais, esse fator pode ser determinante na visão e na crença popular de que o ensino de línguas por parte de professores nativos (sendo esses, majoritariamente, das escolas particulares da época) seja o ideal a ser atingido, legitimando ainda mais a ideia de que o nativo é o detentor inerente da língua. Além disso, pode também ser fator que reforça ainda mais a ideia de que o ensino particular se sobressai ao ensino público não só em quantidade, como também em qualidade.

No Brasil, o ensino jesuítico deixou seu legado de ensino tradicional até o século XX, ensino esse que consiste no estudo da língua pela língua, enfatizando o aprendizado gramatical com aplicação à escrita. Mulik (2012, p. 16) traz um recorte do sul do Brasil, mais precisamente no Paraná que, no início do século XX, deu-se

um grande êxodo europeu, que consistia na imigração dos povos da Europa para o Brasil motivados pelas propagandas do governo brasileiro.

Os europeus da época viam-se encurralados devido ao aumento populacional, o desemprego consequente da crise agrária que assolou o continente europeu e parte da Ásia, além de fatores estressores como os períodos de Primeira e Segunda Guerra Mundiais e o pós-guerra. Assim, muitos deles buscaram melhoria de vida no Brasil (COTRIM apud MULIK, p. 16).

Contudo, a desorganização do sistema educacional se estendeu ao longo dos séculos, levando muitas das colônias europeias no Brasil a criarem escolas particulares para ensinarem seus filhos que não tinham as necessidades educacionais atendidas pelo Estado. Por consequência, os colonos europeus buscaram preservar a cultura de suas respectivas terras natais por meio de um currículo educacional centrado nisso, além de pôr a língua portuguesa em posição de segunda língua (DCE-LEM, 2008).

## **2.4 O Governo Vargas e as mudanças educacionais**

É com as ondas nacionalistas e o golpe de 37 que esse cenário muda: o governo Vargas é responsável pela criação do Ministério da Educação e Cultura além das secretarias de Educação nos Estados da federação brasileira. Diante disso, ocorreram reformas no sistema de ensino brasileiro, sendo a primeira delas a de Francisco de Campos em 1931, batizada em homenagem ao Ministro da Educação de mesmo nome da época.

No âmbito do ensino de línguas adicionais, foi adotado o Método Direto<sup>1</sup> no ensino de línguas, que consiste no ensino totalmente imersivo na língua alvo, sem apoiar-se em técnicas de tradução. Para Morosov e Martinez (2008, p. 27), o ambiente monolinguístico de ensino reitera o pressuposto de que a total exposição ao idioma alvo traria resultados melhores do que já se tinha desenvolvido anteriormente no ensino brasileiro de línguas.

---

<sup>1</sup> O método direto de ensino de línguas é uma abordagem que promove a aprendizagem da língua-alvo de forma natural, similar à aquisição da língua materna, utilizando exclusivamente essa língua nas aulas e evitando traduções. O foco está no desenvolvimento de habilidades orais e auditivas, com ênfase na comunicação ativa e espontânea. Gramática e vocabulário são ensinados contextualmente através de conversação e atividades que simulam situações reais. O ambiente de imersão total criado pelo método direto busca desenvolver fluência e confiança nos alunos ao usar a nova língua em situações cotidianas.

Leffa (1999) complementa em sua obra a experiência do professor Carneiro Leão em 1931, que introduziu o método direto no Colégio Pedro II. O método consistia em uma sequência ordenada de ouvir, falar, ler e escrever para atingir o aprendizado do idioma alvo, ministrar aulas completamente na língua alvo, nunca traduzindo, mas sim ilustrando situações cotidianas para interpretação do aluno.

A adoção do método direto de ensino para línguas adicionais volta a reforçar a crença de que os professores nativos da língua alvo sejam o ideal de apropriação cultural, privilegiando assim tais professores nas contratações. O francês seguia como língua adicional principal em detrimento da inglesa e espanhola, sendo essa última introduzida como matéria obrigatória alternativa ao ensino do alemão. O latim manteve seus status de língua clássica.

Janks (2010) explora o letramento crítico como uma ferramenta essencial para a compreensão e transformação das relações de poder que permeiam a sociedade, incluindo as dinâmicas coloniais e pós-coloniais. A autora ainda argumenta que o letramento não é apenas uma habilidade técnica, mas um meio para analisar criticamente os discursos que moldam as realidades sociais, econômicas e políticas. Ao questionar essas estruturas, os indivíduos podem descolonizar suas mentes, desafiando narrativas dominantes do norte global que perpetuam uma mentalidade opressora, promovendo uma compreensão mais justa e inclusiva das múltiplas verdades e identidades culturais.

Além disso, é enfatizada a importância de integrar diversas perspectivas, especialmente aquelas subjugadas pela mentalidade colonizadora, no ensino do letramento crítico. Reconhecendo que as experiências de vida e as identidades culturais dos alunos, muitas vezes marcadas por histórias de colonialismo e resistência, afetam como eles interpretam e interagem com os textos, Janks propõe um letramento que valorize e legitime essas vozes. O letramento crítico é a defesa do uso da promoção à equidade e justiça social, incentivando os alunos a questionarem as normas estabelecidas e a reconhecerem as maneiras pelas quais a linguagem pode tanto perpetuar como desafiar o status quo colonial.

Desse modo, a autora busca com o letramento crítico trazer a prática de empoderamento e decolonização, que não apenas ilumina as dinâmicas de poder, mas também capacita os indivíduos a participar ativamente na (re)construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Logo, ensinar os alunos a (re)ler o mundo de maneira crítica e decolonial, é uma forma de prepará-los para serem cidadãos

engajados, capazes de usar o poder do letramento para promover mudanças significativas e enfrentar preconceitos e injustiças, tanto históricas quanto contemporâneas, em suas comunidades e além.

## **2.5 Preconceito linguístico no ensino de idiomas**

Ao longo das leituras realizadas e a observação do que se passa em sala de aula e no mundo contemporâneo, é possível constatar que, sim, existem preconceitos em relação aos idiomas no mundo, seja de um idioma a outro ou de um dialeto a outro em um mesmo sistema linguístico. Para Bagno (PELINSON et MENGARDA apud BAGNO, p. 1), o preconceito linguístico é um fato social arraigado no comportamento de muitas pessoas.

Esse comportamento é por muitas vezes inconsciente, adquirido ao longo da vida de uma pessoa em virtude do cenário social, político e econômico em que se está inserida. Isso se dá devido à perspectiva hierárquica de uma sociedade classista capitalista, que se baseia na estratificação de classes sociais que se sobrepõem umas sobre as outras em virtude de fatores socioeconômicos.

Assim como as mais altas classes sociais vão se sobrepor e expropriar às outras classes sociais subjugadas, os dialetos de um idioma também funcionarão como parâmetro de medida para o que é prestigiado e para o que deve ser inferiorizado. PELINSON et MENGARDA (2011, apud BAGNO, 2007, p.2 ) afirmam que a variedade padrão é estabelecida a partir de uma opção política, ou seja, a partir de quem detém o poder.

Os dialetos podem ser variados em local, idade, gênero, etnia, grau de estudo e outros mais, o que reforça grandemente a distinção social entre os dialetos não só no Brasil como no mundo:

“Ora, a verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país - que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito -, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo mundo.” (BAGNO, 2007; p. 17)”

Uma demonstração da distinção entre os dialetos é o longa-metragem “Desculpe te Incomodar” (*Sorry to bother you*, 2018), em que o personagem principal da narrativa, Cassius Green, um homem negro estadunidense inserido no mundo do *telemarketing*, busca sobreviver realizando vendas via ligações telefônicas. Contudo, ao longo da história vemos o personagem se frustrar em virtude do seu fracasso com as vendas, juntamente com a preocupação de uma demissão iminente.

Em uma das cenas, um dos colegas de trabalho de Cassius, também afro-americano, além de mais velho e experiente com o funcionamento do mundo do *telemarketing*, vendo o colega se frustrar com seu desempenho, o convence a usar uma “voz branca”, ou seja, um dialeto baseado em fatores raciais que se distingue das características comuns do dialeto de um homem negro nos Estados Unidos. Para a surpresa de Cassius, a tática funciona e ele começa a se destacar em suas vendas dentro da empresa. Contudo, Cassius passa a vivenciar a perda de sua identidade em detrimento de suas necessidades econômicas.

Esse exemplo também reforça a ideia exposta por Pelinson e Mengarda (2006, p. 2) de que as falas dialetais têm um grande apelo mercadológico, ou seja, tornam-se objeto de persuasão publicitária. As falas prestigiadas socialmente são aquelas que tocam as mais variadas classes, mas não necessariamente às pertencem, e sim à classe que dita as regras políticas, sociais e econômicas. Desse modo, com a vontade de ascender socialmente, as classes menores em poderio político - não necessariamente em volume populacional -, desejam atingir certo patamar social, mas que dificilmente o farão, ou seja, é o horizonte social<sup>2</sup> das classes mais baixas. (HABERMAS, 1984).

Para Giles e Sassoon (1983, p. 1) a fala pode ser também um fator métrico para os falantes de uma dada língua, a fim de estratificar e classificar àquele a quem ouve em uma dada camada social. Assim, todo aquele que divergia do sotaque padrão do idioma, poderia ser categorizado como inferior socialmente ou mesmo intelectualmente. Em seus estudos, Giles e Sassoon realçam também que esse parâmetro serve para sinalizar não somente questões de classe social, como

---

<sup>2</sup> O conceito de *horizonte social* é amplamente associado ao sociólogo e filósofo Jürgen Habermas (1984). Em sua teoria da ação comunicativa e na análise das estruturas de poder e comunicação, Habermas discute como os horizontes sociais e culturais influenciam a compreensão e a interpretação das pessoas sobre a realidade social. Habermas explora como os contextos sociais moldam as práticas de comunicação e a capacidade dos indivíduos de participar de um diálogo crítico e reflexivo sobre questões sociais e políticas.

também padrões étnico-raciais e de identidade regional, fenômeno nomeado pelos autores de ‘efeito Ryan e Sebastian’ (p. 1):

“Eles viram que variáveis independentes renderam dois efeitos principais tais quais jovens falantes graduados com histórico de classe média foram preferidos em relação àqueles com histórico de classe baixa, e que falantes comuns foram avaliados mais favoravelmente sobre aqueles que são falantes com sotaque américo-mexicano por informantes de classe média anglossaxão.” (GILES AND SASSOON 1983; p: 1)<sup>3</sup>

Cagliari (2000) nos leva a perceber que a escrita é ferramenta de neutralização da língua, padronizando-a num sistema que possa ser reconhecido por todas as comunidades inseridas num dado idioma, sem levar em consideração os processos sócio-fonológicos.

“A ortografia recupera o caráter ideográfico da escrita, neutralizando a variação linguística atrelada aos elementos sonoros da linguagem, no caso do sistema alfabético. Essa neutralização permite que os falantes de diferentes dialetos possam ler e escrever sem se preocupar com a própria pronúncia nem com a dos outros.”

(CAGLIARI, 2000; p. 15).

É mediante essa não preocupação com o dialeto próprio e alheio que foi surgindo a divisão social da fala entre as classes, no qual existem aqueles que ditam uma moda linguística (os ricos e poderosos) e aqueles que são vistos como falantes de um dialeto inferior, imperfeito ou mesmo errado (comumente, pessoas de nível socioeconômico mais baixo). Cagliari afirma que “as gramáticas colocaram este [último] caso em um capítulo especial chamado de ‘vícios de linguagem’” (CAGLIARI, 2000; p. 2).

Contudo, é interessante lembrar que a linguagem humana é objeto de longos processos biológicos e sociais que passou e passa por adaptação ao longo dos anos. O próprio português nada mais é do que uma ramificação do latim tão falado na Roma antiga, antes um dialeto “vulgar” que gradativamente se elevou culturalmente e socialmente ao *status* de língua vernácula.

---

<sup>3</sup> No original: “They found that the independent variables yielded two main effects such that young undergraduate speakers with middle class backgrounds were preferred over those with lower class backgrounds, and that standard speakers were evaluated more favourably than Mexican-American accented speakers by Anglo, middle class informants.”

Um fator crucial para esse processo de evolução linguística é justamente a adesão de novos termos e estruturas advindos de línguas adicionais. São eles também responsáveis pela evolução linguística, em que algumas expressões caem em desuso e outras passam a ter maior destaque no cenário linguístico. Isso pode também ocorrer com a chegada de um estrangeiro inserido em um contexto linguístico alheio a esse.

“Um dos fatores mais típicos e atuantes que transformam variantes linguísticas em mudanças é o contato com línguas estrangeiras, quando o falante nativo de uma língua é obrigado a deixar de lado a sua para se tornar falante de outra língua. Essa é a situação em que se encontram, em geral, os emigrantes ou povos dominados, obrigados a adotar uma cultura dos estrangeiros” (CAGLIARI, 2000; p.16).

E não seria essa uma condição também a ser considerada quando se trata do respeito à fala do próximo? Ainda na contemporaneidade, o domínio de culturas sobrepostas às outras leva não só a uma evolução linguística, como também a novas formas de exclusão e estratificação social. A mesma realidade que passaram os indígenas americanos na era da colonização acontece hoje com conflitos geopolíticos vigentes, tal qual o avanço do grupo extremista Boko Haram da Nigéria, situado na África Ocidental, a invasão militar russa sobre território ucraniano, a Guerra na Síria, e o mais recente genocídio que a Palestina sofre do Estado de Israel.

Isso acaba levando milhares de pessoas a saírem de suas terras natais para o desconhecido que supostamente oferece tranquilidade para emigrantes, mas que em verdade resulta no crescimento exponencial do preconceito contra imigrantes e, por conseguinte, de suas variações nas línguas adicionais que aprendem para sobreviver em países que são forçosamente realocados em virtude da situação que estão suas respectivas terras natais.

Ainda assim, diante de tudo o que possa ocasionar uma emigração ou imigração forçosa, alguns governos podem adotar políticas que levem a uma adaptação compulsória do estrangeiro à língua vernácula daquele país ao qual ele está se instalando. Quando não, fatores culturais locais podem levar a essa transição, oriundos, muitas vezes, do preconceito embutido em falas ou linguagem não-verbal “sutis”.

Com isso, os sotaques ou mesmo a possibilidade de evolução linguística pode também vir a não acontecer em algumas situações, como afirma Cagliari:

“Nessas ocasiões, [...], as novas gerações abandonarão a língua e os sotaques dos pais e passarão a ser falantes nativos da nova língua, como qualquer outro falante nativo dela. As variações dos pais são apenas transitórias e morrem com eles, deixando alguns vestígios durante certo tempo.” (CAGLIARI, 2000; p.16)

Um fato curioso é também observado naqueles que se distanciam da sua comunidade original e perdem contato com a língua materna: é perceptível que esses indivíduos não evoluem linguisticamente com a comunidade. Se após muitos anos voltarem a ter contato com a sua língua numa comunidade que seguiu avançando, serão tidos como aqueles que falam com estruturas já não mais usadas, ou aqueles que falam como velhos.

Consequentemente, todas as variantes linguísticas trazem consigo uma marca sócio-cultural, histórica ou geográfica. Ou seja, por trás de toda variação linguística, há uma manipulação da linguagem por parte de cada um dos falantes. Logo, não há como falar de variação dissociada de preconceito.

A partir disso, como trazer à luz uma questão tão sutil quanto o preconceito linguístico e as discriminações contra variações linguísticas, pô-las em destaque e debatê-las em sala de aula com a finalidade de atenuá-lo? No capítulo a seguir, serão apresentadas estratégias críticas para abordar o preconceito linguístico, focando em práticas que incentivem a reflexão e o diálogo sobre a importância de valorizar todas as formas de expressão linguística. Essas estratégias visam não apenas conscientizar os alunos e professores sobre a presença e os efeitos do preconceito linguístico, mas também oferecer maneiras práticas de mitigar esse fenômeno no ambiente educacional.

## **2.6 A necessidade por uma educação libertadora**

Bagno (2007, p. 73) afirma que o preconceito linguístico é perpetuado por um círculo vicioso formado por três elementos: o Ensino Tradicional, a Gramática Tradicional e os Livros Didáticos. Isso se dá devido ao fato de que a Gramática Tradicional quem inspira a prática do Ensino Tradicional, o qual fomenta a indústria

de livros didáticos que são produzidos por autores presos a uma Gramática Tradicional, e assim a roda gira e perpetua o preconceito linguístico.

Ainda em sua obra, o autor reitera a ideia de que a prática de crítica aos preconceitos linguísticos em sala de aula tem tornado a sala de aula um local ainda mais democrático, mas que não tem seu efeito imediato na sociedade. Isso acontece em virtude dos cidadãos que já passaram na “moenda” da educação dogmática antiga, que consistia justamente em impor uma língua normativa-descritiva.

Trago a ideia de “moenda educativa” para ilustrar o sofrimento que muitas dessas pessoas, quando alunos, passavam e ainda passam em suas respectivas salas de aula, onde seu modo de expressar não é reconhecido, mas estigmatizado, lapidado em uma língua padrão que não é inata a esse aluno e, muitas vezes, punido - verbal ou fisicamente (no passado) - quando seu inconsciente traz à tona uma variedade que é própria dele e da cultura em que está inserido. Imagine o que se passa na cabeça da criança/adolescente vivendo sob essa pressão? O mínimo de se esperar é que o fenômeno da síndrome de capataz se aplique a essa situação.

Em uma carta aberta para o jornal Carta Capital de São Paulo, Mino (2019) expõe a síndrome de capataz como um fenômeno social de discrepância numa dinâmica de poder: um poder opressivo que subjuga socialmente os alheios. Reforço ainda a ideia de que esse mesmo poder causa pavor e deslumbramento ao oprimido. Pavor por, em ser violentamente afligido, e possivelmente um deslumbramento em se tornar, um dia no futuro, o opressor.

É nesse contexto que uma educação libertária se faz necessária. Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1970) aborda a necessidade de uma educação problematizadora, que incentiva os alunos a refletirem criticamente sobre a realidade social. Sua obra é uma crítica a uma sociedade bancária, que deposita conhecimentos prévios através da figura central do professor que, hierarquicamente, é o detentor do conhecimento em sala de aula.

Freire ainda argumenta que a educação deve ser um processo dialógico em que o professor e o aluno se envolvam em um diálogo crítico e reflexivo, em vez de uma relação hierárquica, enfatizando a importância da conscientização crítica, que é a capacidade de compreender a realidade social, agir sobre ela e transformá-la. É sob essa abordagem que se faz importante (ainda) discutir em sala de aula sobre a

existência das variedades linguísticas, seus mitos e preconceitos, e a valorização da sua diversidade.

O letramento crítico, associado aos princípios do ensino de Paulo Freire, pode oferecer um caminho significativo para a libertação de uma mente colonizada. Freire, em sua abordagem pedagógica, enfatiza a importância da conscientização crítica e da prática reflexiva como meio de empoderar os indivíduos e comunidades marginalizadas. Através do diálogo e da educação problematizadora, encoraja-se os alunos a questionarem e desafiarem as estruturas de opressão que perpetuam a desigualdade e a injustiça social. Essa criticidade promove a análise das relações de poder e das ideologias que moldam os textos e discursos, complementa essa abordagem ao permitir que os indivíduos reconheçam e desconstruam as narrativas coloniais que influenciam suas percepções e comportamentos.

“O letramento crítico deve capacitar os indivíduos a reconhecer e desafiar as desigualdades e injustiças que estão incorporadas nas práticas discursivas e nas estruturas sociais, promovendo uma visão mais justa e equitativa do mundo” (JANKS 2010, p.24).

A associação entre letramento crítico e a pedagogia freiriana capacita os indivíduos a desenvolverem uma consciência crítica sobre as formas como o colonialismo e outras formas de opressão foram internalizados e perpetuados na sociedade. Ao integrar a análise crítica das práticas discursivas e das estruturas de poder com a prática educativa baseada no diálogo e na reflexão, os educadores podem ajudar os alunos a descolonizar suas mentes e a questionar as normas e valores que sustentam a mentalidade colonizada. Essa conscientização crítica permite que os indivíduos reconheçam as injustiças históricas e presentes e se engajem em práticas de resistência e transformação social.

Dessa forma, a perspectiva do letramento crítico aliada à pedagogia de Paulo Freire promove a autonomia e o empoderamento, fundamentais para a superação da mentalidade colonizada. É importante enfatizar a participação ativa na construção do conhecimento e na análise crítica dos discursos dominantes, encorajando os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas realidades. Ao incentivar a criar novas narrativas e a reivindicar sua própria identidade e voz, desafiam as representações coloniais e contribuem para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva. Assim, a integração do letramento crítico com os métodos de

Freire proporciona uma base sólida para a libertação da mente colonizada e avança em direção à justiça social.

### **3. METODOLOGIA**

As propostas de aula apresentadas a seguir têm como objetivo fomentar a criticidade dos estudantes, proporcionando uma compreensão aprofundada sobre a variedade linguística. Para o primeiro plano de aula, é apresentada uma proposta que busque fazer uma ponte entre a realidade brasileira e a de nativos e estrangeiros em língua inglesa com relação ao preconceito de sotaque.

É importante apresentar que as variações linguísticas podem estar associadas a vários fatores, desde a regionalização (fato visível em território brasileiro, onde as variações são observadas mais expressamente de acordo com a parte do território em que uma pessoa mora) como fatores étnicos e sociais (o que acontece na realidade americana, por exemplo, em que o falar de um negro e de um caucasiano diferem, ou mesmo britânica, em que o fator social é que pode ser aferido na fala).

Contudo, é preciso conscientizar os alunos e sociedade de que, num mundo globalizado com o qual vivemos, esse tipo de pré-julgamento já não é mais cabível. Pessoas vêm e vão de vários pontos do globo para vários outros lugares, sem necessariamente pertencer a um. A fala pode sim ser uma parte da identidade de um indivíduo, mas não é o único aspecto para definir alguém.

#### **Plano de aula 1**

Título da aula - O certo é “txia” ou “tia”?

##### **Objetivos:**

- Identificar e refletir sobre os preconceitos linguísticos;
- Promover a valorização da diversidade linguística e cultural.

Atividades:

##### **Introdução (5 - 10 minutos)**

- Apresentar o mapa do Brasil em um datashow;
- Dividir os alunos em quatro grupos que receberá cartões-adesivos com os dizeres:

- “Txia”
  - “Tia”
  - “Dia”
  - “Djia”
  - “Doido”
  - “Doidjo”
  - “Mandioca”
  - “Macaxeira”
  - “Aipim”
  - “Aperrear”
  - “Trem”
  - “Folia”
  - “Guri”
  - “Bah”
  - “Vigia bem”
- Cada grupo terá cartões em cores específicas (grupo vermelho, azul, verde e amarelo). Eles devem colar as expressões nas regiões que acharem que as expressões acima pertencem.
  - Ao terminarem, pedir para que sentem e discutir com eles se concordam que aquelas expressões pertencem mesmo àquelas regiões.

Pelinson e Megarda (2011, p. 5) afirmam que a experiência linguística de cada falante é individual e única, sendo essencial para a linguagem humana a variação linguística. E é no tocante à experiência linguística que se fala aqui sobre regionalização e, posteriormente, etnicidade. É possível que essa atividade suscite, durante o debate, experiências particulares dos alunos que, ainda que semelhantes entre si, têm sua unicidade que precisa ser ouvida e partilhada, para que então possa ser vista de forma crítica e ressignificada para aquele que viveu.

### **Desenvolvimento** (30 - 40 minutos)

- Questionar: “por que elas pertencem a esses locais? Será que só quem vem dali pode falar desse jeito” Por quê (não)? Quem for de (região x) e falar como de (região y) está errado? Por quê (não)? Há nordestinos que tentem falar como pessoas do sul ou sudeste? Vocês já tentaram fazer isso?”;
- Praticar o vocabulário do vídeo “How black people try to ‘sound white’ on important calls”;
  - Business loan: empréstimo para negócios;
  - to be appreciative: ser grato;
  - To reach back: retornar (uma ligação, email);
  - Funds: fundos financeiros;
  - To act on something: agir a respeito de algo;
  - To grant: conceder;

- Durag: bandana para definir e proteger o cabelo;
- Perguntar “você trocaria seu jeito de falar? Por quê (não)? E se você fosse obrigado a falar de outro jeito, o que você faria?”
- Apresentar em slide os trechos do livro “Ensinando a transgredir”, no capítulo “A língua: ensinando novos mundos/novas palavras”, de Bell Hooks;
- Pedir que respondam às perguntas com os trechos:

- O que foi a língua inglesa para africanos escravizados?

“Standard English is not the speech of exile. It is the language of conquest and domination; in the United States, it is the mask which hides the loss of so many tongues, all those sounds of diverse, native communities we will never hear, the speech of the Gullah, Yiddish, and so many other unremembered tongues. ”

- Por que a língua inglesa aterrorizava os africanos escravizados?

“I think now of the grief of displaced "homeless" Mricans, forced to inhabit a world where they saw folks like themselves, inhabiting the same skin, the same condition, but who had no shared language to talk with one another, who needed "the oppressor's language." "This is the oppressor's language yet I need it to talk to you.

"When I imagine the terror of Mricans on board slave ships, on auction blocks, inhabiting the unfamiliar architecture of plantations, I consider that this terror extended beyond fear of punishment, that it resided also in the anguish of hearing a language they could not comprehend. The very sound of English had to terrify. I think of black people meeting one another in a space away from the diverse cultures and languages that distinguished them from one another, compelled by circumstance to find ways to speak with one another in a "new world" where blackness or the darkness of one's skin and not language would become the space of bonding. How to remember, to reinvoke this terror. “

- O que se tornou a língua inglesa para os africanos escravizados?

“I imagine them hearing spoken English as the oppressor's language, yet I imagine them also realizing that this language would need to be possessed, taken, élaimed as a space of resistance. I imagine that the moment they realized the oppressor's language, seized and spoken by the tongues of the colonized, could be a space of bonding was joyous. For in that recognition was the understanding that intimacy could be restored, that a culture of resistance could be formed that would make recovery from the trauma of enslavement possible. I imagine, then, Mricans first hearing English as "the oppressor's language" and then re-hearing it as a potential site of resistance. Learning English, learning to speak the alien tongue, was one way enslaved Mricans began to reclaim their personal power within a context of domination. Possessing a shared language, black folks could find again a way to make community, and a means to create the political solidarity necessary to resist.“

- O que fizeram os africanos escravizados para tornar o inglês palco de resistência?

“In the mouths of black Mricans in the so-called "New World," English was altered, transformed, and became a different speech. Enslaved black people took broken bits of English and made of them a counter-language. They put together their words in such a way that the colonizer had to rethink the meaning of English language.”

Em sua literatura, mais precisamente ao longo do capítulo “A língua: ensinando novos mundos/novas palavras”, Hooks traz a reflexão sobre a realidade de pessoas africanas que foram raptadas de seus lares e tiveram seu poder surrupiado pelo colonizador no contexto da época da escravidão. Quem eram eles sem sua identidade? Que poderiam fazer sem sua língua? Se incompreendidos, como poderiam se (im)pôr em sociedade?

“Aprender o inglês, aprender a falar a língua estrangeira, foi um modo pelo qual os africanos

escravizados começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação. De posse de uma língua comum, os negros puderam encontrar de novo um modo para construir a comunidade e um meio para criar a solidariedade política necessária para resistir.”

Hooks, 2017, p. 226.

- Explicar a língua inglesa como palco de resistência racial no contexto estadunidense.
- Apresentar o vídeo “How black people try to ‘sound white’ on important calls”;
  - O que está acontecendo na chamada? O que ele busca conseguir nesta ligação?
  - Por que ele é interrompido?
  - O que a pessoa do outro lado da linha quer dizer com “Don’t talk like us, you’re not us”?
  - Quem seriam esses “us”? Por que ele tenta falar como eles?
  - Você acha que ele consegue o empréstimo bancário para começar seu negócio? Por quê?
- Dividir os alunos em 4 grupos. Pedir aos alunos que digam 10 palavras que podem aparecer no poema “Accent”;

O gênero literário poesia é aqui escolhido em virtude da profundidade que ele pode ter em tão poucas palavras, além de se dispor em palavras tão fluidas e vívidas. Hooks (2017, p. 223) afirma que a leitura do poema “Queimar papel em vez de crianças” de Adrienne Rich se entranhou de forma tão visceral nela que jamais poderia esquecê-lo, principalmente os versos que dizem “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você.” (Hooks apud Rich, p. 223).

“[...] Esse poema, falando contra a dominação, o racismo e a opressão de classe, procura ilustrar de modo claro que pôr fim à perseguição política e à tortura de seres vivos é uma questão mais vital que a censura, que queimar livros. Um verso desse poema que comoveu e perturbou algo dentro de mim: ‘Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você.’ Nunca o esqueci. Talvez não conseguisse esquecê-lo nem que tentasse apagá-lo da memória. As palavras se impõem, lançam raízes na nossa memória contra a nossa vontade.”

Hooks, 2017, p.223.

- Apresentar em slide o poema “Accent” de Rupi Kaur, embaralhado, sem o título. Trabalhar o vocabulário dos versos com os alunos. Pedir para que eles criem um novo poema com os mesmos versos e ao final, dêem um título para o poema que criaram;

is her father’s words  
my mouth carries two worlds  
of two countries colliding

and mother's accent  
what does it matter if  
what is there to be ashamed of  
if english  
my voice  
is the offspring  
and my mother tongue  
made love  
my voice

- Apresentar o poema original de "Accent". Fazer a leitura com os alunos
  - O que a autora quer dizer com "o que tem de errado se minha boca leva dois mundos"?
  - De onde vem essa dualidade?
- Escrever no quadro a palavra "accent" e pedir para que os alunos falem palavras que eles lembram ao falar em sotaque.

Essa atividade pode ser feita em português ou inglês, havendo depois a tradução das palavras para o português. Uma possibilidade é também pedir para que eles pesquisem em dicionários ou tradutores digitais o significado das palavras para depois serem traduzidas no quadro. Isso vai servir de suporte linguístico para que os alunos possam produzir depois um poema ou texto autoral enaltecendo sua identidade cultural.

- Pedir para que os alunos aproveitem as expressões que foram postas no mapa e criem seus próprios poemas, enaltecendo sua identidade de fala.

### **Homework (5 minutos)**

- Verificar o aprendizado dos alunos por meio de um exercício de casa em que os alunos devem escrever um poema em dupla ou um texto sobre identidade e sotaque;

### **Recursos:**

- Quadro branco e marcadores;
- Textos e artigos sobre diversidade linguística e cultural no contexto educacional;
- Computador e slideshow para apresentação de propaganda do Cambly, valorizando o professor nativo do idioma.
- Poesia original "Accent" de Rupi Kaur

## Accent

my voice  
is the offspring  
of two countries colliding  
what is there to be ashamed of  
if english  
and my mother tongue  
made love  
my voice  
is her father's words  
and mother's accent  
what does it matter if  
my mouth carries two worlds

- Vídeo "How black people try to "sound white" on important calls:  
[https://www.youtube.com/watch?v=VQOoSSp\\_ZNQ&ab\\_channel=TheTonightShowStarringJimmyFallon](https://www.youtube.com/watch?v=VQOoSSp_ZNQ&ab_channel=TheTonightShowStarringJimmyFallon);

### Avaliação:

- Participação ativa dos alunos nas discussões em grupo e nas atividades;
- Reflexão individual sobre a importância da valorização da diversidade linguística e cultural por meio da atividade de casa.

A próxima proposta traz a desconstrução de mitos e estereótipos que rondam as variações linguísticas, mais especificamente as variações linguísticas da língua inglesa no Reino Unido.

Nesta aula, é apresentado o vídeo "Regional Accent Discrimination - Live Sketch Comedy", produzido pelos comediantes integrantes do grupo Foil Arms and Hog, postado na plataforma YouTube em 8 de agosto de 2019. Na apresentação, os comediantes trazem em tom de humor os preconceitos atribuídos aos sotaques não-centrais (entenda não-central como os sotaques que são estigmatizados ou amplamente não-difundidos nos meios de comunicação principais do Reino Unido).

Assim, surge a necessidade, dentro do *sketch*, da criação de uma organização com a proposta de combater o preconceito linguístico dentro do Reino Unido chamada de OOAR: Organization of Overlooked Accent Regions (em tradução livre, *Organização de Sotaques Regionais Estigmatizados*).

Contudo, ao desenrolar do *sketch*, os personagens se mostram, de forma cômica, condizentes com as características preconceituosas que lhes são atribuídas, como agressivos ou relaxados, e as profissões mais comuns para essas pessoas como mordomo, garçom, empregado, e outras profissões tidas como socialmente para pessoas menos qualificadas.

É dentro desse contexto que será trabalhada a criticidade dos alunos, trabalhando o vocabulário e a interpretação deles, questionando o porquê de tais profissões e características serem associadas a pessoas que se identificam com sotaques como Cork, Cockney, Scouse, Irish entre outros majoritariamente diminuídos em relação ao RP ou “sotaque da realeza” (Received Pronunciation), o qual é associado à alta sociedade.

É importante salientar que as relações de poder também operam aqui neste *sketch*, mostrando que, ainda que de forma cômica, há uma valoração dos sotaques, onde um sotaque se mostraria superior enquanto o outro seria risível, ideia a qual não se compactua de forma alguma.

Espera-se, ao final, que os alunos entendam a necessidade de desconstruir antigas premissas que levavam a crer que uma pessoa de sotaque X ou Y se enquadre em um comportamento, classe ou grupo social, e (re)construir tais ideias com novas, que permitam ao aluno não ter julgamentos prévios de tal natureza.

## Plano de aula 2

Recursos de aula:

- Quadro branco e marcadores;
- Slides com exemplos e informações sobre variedades linguísticas;
- Quiz “Feelings - Find the match” do wordwall: <https://wordwall.net/resource/58207792>;
- “Regional Accent Discrimination - Live Sketch Comedy”: [https://www.youtube.com/watch?v=i3gyQLgr8m8&ab\\_channel=FoilArmsandHog](https://www.youtube.com/watch?v=i3gyQLgr8m8&ab_channel=FoilArmsandHog) ;
- “The Northern Irish Accent”: <https://youtube.com/shorts/vzN5G3yUilw?si=356UV2eyWcglSxYq>;
- “Elevator Recognition | Burnistoun”: [https://www.youtube.com/watch?v=HbDnxzrbxn4&ab\\_channel=TheScottishComedyChannel](https://www.youtube.com/watch?v=HbDnxzrbxn4&ab_channel=TheScottishComedyChannel);
- “Arya thinks Sansa is trying to steal Jon’s throne”: [https://youtube.com/shorts/2\\_eQuLpH4n8?si=cydDH2yNmVAQqieN](https://youtube.com/shorts/2_eQuLpH4n8?si=cydDH2yNmVAQqieN);

## Objetivos:

- Compreender o que é preconceito linguístico e como ele afeta as pessoas;
- Identificar mitos e estereótipos relacionados a diferentes variedades linguísticas;
- Debater e refletir sobre a importância da valorização da diversidade linguística.

## Atividades:

### **Introdução** (10 minutos)

- Apresentar atividade sobre adjetivos. Deixar que os alunos associem as expressões com as imagens. Corrigir em seguida;
- Aplicar a atividade “Feelings - Find the match”;
- Ensinar a estrutura “How would you feel if...?” e “I’d feel...” aos alunos.
  - How would you feel if someone asked you for information with a strong accent?
  - How would you feel if someone mocks your accent?
  - How would you feel if someone says they don’t understand what you say, but they do, on purpose?
  - How would you feel if someone assumed you’re not educated because of the way you speak?

Aqui, com o respaldo de Pelinson e Megarda (2011, p.5), trabalha-se a língua em torno da experiência social do falante, buscando por meio de perguntas saber as experiências dos alunos em seus idiomas maternos, tratando em compreender a variação regional da fala, mas transferindo em seguida para o contexto britânico.

### **Desenvolvimento** (30 - 40 minutos)

- Apresentar os vídeos “The Northern Irish Accent”, “Elevator Recognition | Burnistoun” e “Arya thinks Sansa is trying to steal Jon’s throne”.
- Perguntar ao fim de cada vídeo:
  - O que vocês acharam do jeito da(s) pessoa(s) falarem?;
  - Qual dos jeitos de falar preferido de vocês entre os três?;
  - Por que eles não conseguiam dar comandos ao elevador (Para o vídeo “Elevator Recognition | Burnistoun”);
- Perguntar aos alunos como as pessoas de outras regiões do país acham que eles falam e se as características atribuídas a eles está de acordo no ponto de vista dos alunos. Por que (não) estaria certo?;

- Apresentar o vídeo “Regional Accent Discrimination - Live Sketch Comedy” aos alunos. Debater sobre o vídeo:
  - O que é a OOAR no contexto do vídeo?
  - Por que criar a OOAR?
  - O que os alunos acham do jeito de falar do homem loiro na plateia? E do palestrante? E do homem que apresenta o palestrante?
  - O que o palestrante sugere fazer para tornar os sotaques estigmatizados do Reino Unido mais visíveis e aceitos?
  - Ao final, o que acontece com o palestrante? Por que ele muda o jeito de falar?
  - O que o vídeo satiriza?

A atividade acima e o debate tem por intuito tentar aflorar o teor crítico do aluno em relação à regionalização da fala e os preconceitos que podem ser acometidos à fala daqueles que estão em um contexto sócio-político de submissão a outras classes. É nesse contexto que Janks (2010) busca deflagrar as relações de poder e como a língua pode ser um meio para desfazer, fazer e refazer as relações sociais.

- Perguntar aos alunos o que eles acham que seria adequado para atenuar o preconceito com sotaques e porquê é importante fazer isso.

### **Homework (5 minutos)**

- Dividir os alunos em grupos de 4 pessoas; pedir para que produzam murais falando sobre os países falantes de língua inglesa, seja como língua oficial ou segunda língua, e os dialetos da língua inglesa ao redor do mundo. Sugerir o “IDEA - International Dialects of English Archive<sup>4</sup>” como fonte para o trabalho dos alunos. Tratar do projeto em conjunto com o/a professor/a da disciplina de Geografia.

A intenção desse plano de aula, apoiada nas leituras em Janks (2010) sobre as relações entre poder e letramento, é trazer o debate linguístico para a vivência do aluno, o contexto em que vive, e que possa transgredir o meio no qual vive através da língua, transformando e melhorando a sua realidade. Isso pode ser associado aos conhecimentos geopolíticos que a disciplina de Geografia propõe-se a ensinar.

### **Recursos utilizados:**

- Quadro branco e marcadores;
- Datashow;

---

<sup>4</sup> <https://www.dialectsarchive.com/>

- Slides e vídeos;
- Atividade 1 do anexo;

**Avaliação:**

- Participação ativa dos alunos nas discussões em grupo e no debate;
- Reflexão individual sobre a importância da valorização da diversidade linguística e como cada aluno pode contribuir para a desconstrução do preconceito linguístico em seu cotidiano.

**Anexo:**

**1 VOCABULARY feelings**

a Match the words and pictures.

<input type="checkbox"/> hungry	<input type="checkbox"/> sad	<input type="checkbox"/> bored
<input type="checkbox"/> hot	<input type="checkbox"/> thirsty	<input type="checkbox"/> happy
<input type="checkbox"/> angry	<input type="checkbox"/> cold	<input type="checkbox"/> stressed
<input type="checkbox"/> tired	<input type="checkbox"/> worried	

1. Atividade sobre adjetivos presente no livro "English File Elementary", página 16;

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas propostas podem proporcionar o desenvolvimento da conscientização dos estudantes sobre a importância da equidade linguística. Ao abordar mitos e estereótipos em relação às variedades linguísticas, essas atividades educativas promovem um ambiente mais inclusivo e respeitoso. Além disso, ao valorizar a diversidade cultural e linguística, essas aulas ajudam os alunos a considerar que a capacidade de comunicação e ensino não está limitada a um único padrão de linguagem ou nação.

É inegável que a sociedade, em geral, comete preconceito linguístico até mesmo sem saber o que está praticando. Isso ocorre devido às estruturas de poder, e os discursos construídos por aqueles que estão no poder, sendo reproduzidos e reforçados pelas classes subjugadas pela simples falta de criticidade quanto ao que ouvem, falam e guardam para si.

“Aqui o foco da desconstrução crítica é revelar como o poder funciona, ver o jogo de interesses nas instâncias textuais dos discursos. Quem se beneficia dessas construções textuais? Quem está em desvantagem? Poder é visto como opressivo: as relações sociais investem membros de grupos dominantes com poder sobre outros que eles subalterna, construindo um mundo de “vencedores” e “perdedores”.

Janks, 2010, p. 35.

A informação sobre o assunto e a inclusão de atividades em salas de aulas de diversos níveis de ensino ajudam a esclarecer e a tocar numa pauta que, por vezes, pode ser normalizada num ambiente em que seja confortável estigmatizar outras pessoas pelo jeito de falar.

É importante a multidisciplinaridade incluindo outras disciplinas dentro da temática, como Geografia e Português, podendo haver a criação de um projeto interdisciplinar na escola, em que os alunos apresentem em murais e apresentações questões como variação diatópica no Brasil e nos EUA. Com isso, os alunos poderão mostrar como essas variações diferenciam entre si e como podemos mitigar os danos que o preconceito de sotaque pode causar, integrando as demais disciplinas curriculares.

Por isso, é essencial que essas questões sejam debatidas tanto nos âmbitos educacionais quanto nas vagas extracurriculares, garantindo que o processo de conscientização seja contínuo. Desta forma, será possível promover o respeito onde em diversas situações o preconceito ocorre, com especial atenção às pessoas no seu dia-a-dia que enfrentam estigmas e aos mitos e estereótipos que se perpetuam na sociedade.

O preconceito linguístico é ainda um desafio para a educação contemporânea, pois se trata de um fenômeno complexo e multidimensional que afeta a sociedade de maneiras cruéis, limitando a inclusão e o respeito às variedades linguísticas e culturais. As leituras feitas em pesquisa para este trabalho revelaram muitos estereótipos e mitos relacionados a diferentes variedades linguísticas que são comuns não somente ao Português, como se apresenta nas demais culturas e idiomas. Esses mesmos estereótipos podem, sim, afetar negativamente o indivíduo a respeito de sua autoestima e seu desempenho acadêmico.

Ao fim deste trabalho, é possível afirmar que as atividades apresentadas para conscientização de alunos sobre o preconceito linguístico são efetivas por integrar a cultura e reflexão crítica, seja de forma cômica ou dramática, por meio de várias produções culturais do homem através da língua, como o poema e o audiovisual.

O ensino de línguas associado à produção audiovisual pode ser eficaz em capturar a atenção fugaz da geração atual para o aprendizado. Quando estrategicamente aplicada ao contexto educacional, pode-se alcançar ótimos resultados em questão de aprendizado, promovendo o enriquecimento do repertório sócio-cultural não só dos alunos, mas também do educador.

Além disso, a poesia é ainda um recurso vívido e capaz de trazer a imagem à mente apenas por palavras, e assim, trazer uma nova paixão aos alunos que muitas vezes desconhecem muitos dos gêneros textuais que têm sido abandonados em virtude da realidade conectada tão facilmente acessada por eles.

Compreender a variedade linguística é algo fundamental para que nos tornemos mais inclusivos em sociedade, em que a diversidade linguística e sua carga histórico-cultural seja valorizada e celebrada. A desconstrução do preconceito em sala de aula é essencial para enfrentar o preconceito linguístico já tão difundido na sociedade.

É importante também elevar o patamar da discussão. Trazer a realidade do preconceito de sotaques para fora da sala de aula, ao mundo cotidiano, é também tão importante quanto trabalhar isso com as mentes jovens. Os adultos, muitas vezes ainda presos à mentalidade da “síndrome de capataz”, continuam a açoiar o que é menor e menos importante ao ver deles, quando toda fala que há tem sua importância e valor, e não merece ser desqualificada pelo simples fato de que muitos desses adultos não tiveram uma educação libertadora.

O debate entre esses que já saíram das escolas pode surgir de forma simples e contínua, por meio dos *reels* e *shorts* tão amplamente compartilhados por essas pessoas nas redes sociais como Whatsapp, Instagram e Kwai, além de plataformas como o YouTube e Tiktok. O acesso a informação é facilitado pelos *apps*, que associados a algoritmos e *hashtags* podem difundir a ideia de que o sotaque deve ser apenas uma forma de identificação, não de discriminação.

A televisão também pode ser um meio de comunicação favorável para essa conscientização. Na realidade do brasileiro, as telenovelas, ainda que tenham perdido um pouco do seu prestígio, conseguem ainda alcançar um público que possa estar ausente das redes sociais. Assim, a representação e o favorecimento dos sotaques pode vir através da criação de tramas regionais que apresentem personagens de várias realidades brasileiras, de norte a sul do Brasil.

Isso se dá porque, para teóricos neo-marxistas tais quais Althusser e Gramsci, concordam que:

“[...] grupos subordinados podem ser persuadidos, geralmente abaixo do nível da consciência, para consentir às relações [de poder] our, quando isso falhar, podem ser coagidos. Quanto mais as pessoas consentirem às condições de sua existência, menos elas terão de ser coagidas. O consentimento é produzidos em instituições tais quais a família, a escola, a mídia e a igreja, aos quais Althusser considera como aparatos ideológicos.”

Janks apud Althusser e Gramsci, 2010, p. 36.

Os resultados dos estudos feitos apontam para a necessidade de uma abordagem multidisciplinar para enfrentar o preconceito linguístico, envolvendo educadores e pesquisadores em um nível “micro” - a sala de aula -, políticos e comunidades em um nível macro - por meio de políticas conscientizadoras e inclusivas. É através disso que se pode vislumbrar um futuro com comunidades mais inclusivas e respeitosas.

Apesar das dificuldades e desafios dispostos no percurso, é importante lembrar que o preconceito linguístico também oferece oportunidades para reflexão e crescimento. A conscientização sobre o preconceito linguístico pode levar a uma melhor compreensão da diversidade linguística e cultural.

Em resumo, o preconceito linguístico é um fenômeno complexo que afeta a sociedade desde seus primórdios, limita e oprime grupos sociais marginalizados pela sua variedade linguística e cultura. Compreender e debater o preconceito linguístico é fundamental para desenvolver uma sociedade mais inclusiva e respeitosa, onde a diversidade linguística e cultural seja algo a ser celebrado, não desvalorizado. Isso será possível por meio de uma abordagem multidisciplinar para enfrentar o preconceito linguístico e favorecer grupos sociais marginalizados com oportunidades em agir e interagir com o meio social em que vivem.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **‘Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.’** São Paulo: Edições Loyola, 49ª edição; 2007.

BRAGA, Marianne. **“Você conhece as principais abordagens teóricas da educação?”** Disponível em: [<https://profseducacao.com.br/artigos/voce-conhece-as-principais-abordagens-teoric-as-da-educacao/>](https://profseducacao.com.br/artigos/voce-conhece-as-principais-abordagens-teoric-as-da-educacao/); 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **“Variação e preconceito.”** Canoas - RS: Revista Textura, no. 2; p. 15 - 22, 2000.

CARTA, Mino. **“Mino Carta: a síndrome do capataz.”** São Paulo - SP: CartaCapital, edição digital, 2019. Disponível em: [<https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/mino-carta-a-sindrome-do-capataz/>](https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/mino-carta-a-sindrome-do-capataz/)

EAGLETON, Jerry. **“Ideology”**. Londres: Editora Routledge, 1991.

ESTADO de Minas. **“Por que 536 foi um dos piores anos para se estar na Terra.”** Disponível em: [<https://www.em.com.br/app/noticia/ciencia/2021/03/18/interna\\_ciencia.1247985/por-que-536-foi-um-dos-piores-anos-para-se-estar-na-terra.shtml>](https://www.em.com.br/app/noticia/ciencia/2021/03/18/interna_ciencia.1247985/por-que-536-foi-um-dos-piores-anos-para-se-estar-na-terra.shtml), 2021.

FREIRE, Paulo. **“Pedagogia do Oprimido.”**. São Paulo: Editora Paz e Terra; 84ª edição, 1970.

GILES et SASSOON. **“The effect of speakers' accent, social class background and message style on British listeners' social judgements”**. Grã Bretanha: Pergamon Press LTD.

HABERMAS, Jürgen. **“Teoria do Agir Comunicativo: Vol. 1 - Racionalidade da Ação e Racionalização Social”**. Tradução de Lúcia de Albuquerque. São Paulo: Editora Tempo Brasileiro, 1984.

HOOKS, Bell. **“Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.”** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2a. edição, São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2017.

IDEA: **“International Dialect of English Archives.”** Paul Meier Dialect Services, LC. Disponível em: [<https://www.dialectsarchive.com/>](https://www.dialectsarchive.com/), 2024.

JANKS, Hillary. **“Literacy and power.”** Nova York: Editora Routledge, 2010.

KAUR, Rupi. sotaque. Tradução de Ana Guadalupe. In:                     . **o que o sol faz com as flores**. Tradução de Ana Guadalupe. 6. ed. São Paulo, SP: Planeta do Brasil, 2018. p. 139.

LATHAM-KOENIG, Christina et al. "English File Elementary Student's Book." Terceira edição. Oxford University Press, 2012. Oxford, Inglaterra.

MACEDO, Wilza Karla Leão de Macedo. "**Por Saussure e Bakhtin: concepções sobre língua/linguagem.**" Bahia: UESC , 2009.

MONTEIRO, Ney Marino. "**As grandes navegações e o descobrimento do Brasil.**" Revista da Escola Superior de Guerra, n.40, p. 188-209; 2001.

MOROSOV, Ivette et MARTINEZ, Juliana Zeggio. "**A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira.**" Editora Intersaberes, 2008.

MULIK, Katia Bruginiski. "**O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história.**" Revista de Estudos Linguísticos e Literários, p. 14 à 22. Minas Gerais: UNIPAM, 2012.

NETO, Alexandre Shigunov et MACIEL, Lizete Shizue Bomura. "**O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões.**" Revista Educar, n.31, p. 169-189; 2008. Editora UFPR, Curitiba.

PARANÁ. "**Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**". Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2008.

PELINSON, Fabiana et MENGARDA, Elias José . "**Comunicação publicitária e usos dialetais: apelo mercadológico e desconstrução do Preconceito Linguístico.**" Revista Intercom da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, p. 1-15; 2011. UFSM - RS.

PORTUGAL. Universidade de Coimbra. "**Estatutos da Universidade de Coimbra, Vol 1.**" Lisboa: Na Regia Officina Typografica, 1772a.

RAYMOND, Gino et al. "**Language and symbolic Power.**" Harvard University Press, 1991.

RILEY, Boots. "**Sorry to bother you.**" Annapurna Pictures, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloísa Murgel. "**Brasil: Uma Biografia.**" São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

VIDOTTI, Joselita Júnia Viegas. "**Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa**". São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

ZIMMERMAN, Igor. "**Iluminismo: o que foi e qual a sua importância**" Disponível em:

<https://www.politize.com.br/iluminismo/#:~:text=O%20Iluminismo%20se%20iniciou%20como,em%20detrimento%20do%20pensamento%20religioso.>> , 2021.