



# miguilim

revista eletrônica do netli

volume 11, número 1, jan.-abr. 2022

## DESCONSTRUINDO O PRECONCEITO LINGUÍSTICO EM SALA DE AULA ATRAVÉS DA PRODUÇÃO DO GÊNERO CONTO



## DECONSTRUCTING THE CLASSROOM LANGUAGE PREJUDICE THROUGH THE PRODUCTION OF THE SHORT STORY

Marcílio José Ferreira NUNES  
Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil

[RESUMO](#) | [INDEXAÇÃO](#) | [TEXTO](#) | [REFERÊNCIAS](#) | [CITAR ESTE ARTIGO](#) | [O AUTOR](#)  
RECEBIDO EM 30/10/2021 • APROVADO EM 19/04/2022

---

### Resumo

---

Os estudos de Wiliam Labov, da década de 1960, cuja centralidade é a heterogeneidade linguística, ensejaram vários trabalhos no intuito de desnudar e deslegitimar metalinguagens preconceituosas advindas da equivocada noção da homogeneidade linguística. Todavia, esse tipo de abordagem inoportuna sobre a língua ainda é recorrente e precisa ser combatida, sobretudo, nas escolas. Nessa perspectiva, em consonância com a proposta do Programa de Mestrado Profissional em Letras, intervimos em sala de aula objetivando a conscientização dos discentes sobre o reconhecimento do Preconceito Linguístico como forma de combatê-lo, propondo a produção de contos com enredos que tratassem do referido preconceito linguístico. Com nossa intervenção, os resultados obtidos foram satisfatórios, uma vez que foi apresentada e compreendida a problemática do preconceito linguístico por meio da produção dos contos dos discentes.

---

## Abstract

---

William Labov's studies from the 1960s, centering on linguistic heterogeneity, served as a starting point for several works in sense of laying bare and delegitimizing prejudiced meta-languages. However, this untimely linguistic approach is still recurrent nowadays and needs to be fought mainly in the school environment arising from the misconception of linguistic homogeneity. From this perspective, in line with the Professional Master's in Letters, our intervention in the classroom aimed to make the student aware of the the stood of linguistic prejudice as a way of combating it through the production of short stories that deal with such a linguistic discrimination. The results achieved with our intervention were satisfactory, once they were presented and interpreted as a linguistic problem, by means of the production of the students' short stories.

---

## Entradas para indexação

---

**Palavras-chave:** Heterogeneidade linguística. Preconceito linguístico. Produção do gênero conto.

**Keywords:** Linguistic heterogeneity. Linguistic prejudice. Production of the genre short story.

---

## Texto integral

---

### Introdução

Desde estudos desenvolvidos pelo americano William Labov, em meados da década de 1960, do qual emergiu o ramo da Linguística denominado Sociolinguística, com centralidade na concepção de língua como organismo vivo e heterogêneo, as mais variadas correntes linguísticas vêm questionando a eficiência da forma tradicional com que se tem abordado o ensino de língua materna nas salas de aula, que, por seu turno, propõe a análise descontextualizada de microestruturas, com mero objetivo de descrevê-las e de prescrever, segundo a gramática normativa, um padrão idealizado de uso dessas estruturas.

Embora tenham sido desenvolvidos vários trabalhos no intuito de desnudar e deslegitimar as metalinguagens preconceituosas advindas da equivocada noção da homogeneidade linguística, esse tipo de abordagem inoportuna sobre a língua ainda é recorrente e precisa ser combatido, sobretudo, nas salas e aulas de nosso país.

Sob essa perspectiva e em consonância com a proposta do Programa de Mestrado Profissional em Letras<sup>1</sup>, propusemos a aplicação de uma intervenção numa turma de 6º ano do ensino fundamental de uma comunidade majoritariamente rural do município de Icapuí, litoral extremo Leste cearense, no último bimestre letivo do ano de 2015, objetivando a conscientização dos discentes sobre o reconhecimento do preconceito linguístico como forma de combatê-lo, propondo a produção de contos com enredos que tratassem do referido preconceito.

---

<sup>1</sup> Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS financiado com bolsas de estudo pela CAPES.

Nossa vivência docente nos fez perceber que abordagens preconceituosas sobre a língua ainda eram recorrentes entre colegas docentes e, conseqüentemente, entre os discentes.

Contraopondo-se a essa realidade, a premissa que fundamentou nosso trabalho está na necessidade de se abordarem as variações linguísticas a partir de uma reflexão suscitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua portuguesa:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (BRASIL, 1998, p. 21).

Conforme apontam os parâmetros curriculares, deve-se dar prioridade não à questão de erro quanto à forma, mas partir de uma abordagem que prepare o discente a adequar seu uso às circunstâncias em que se dá o evento comunicativo.

A pesquisa sobre a qual relatamos neste trabalho é o que Thiollent (2009) classificou por pesquisa-ação, uma vez que se insere no tipo de pesquisa social em que seus procedimentos são realizados através de ações participativas, entre pesquisadores e grupos implicados, em busca de soluções para problemas que repercutam sobre essa coletividade.

Como nossa pesquisa teve por objetivo intervir na sala de aula de alunos de uma turma do ensino fundamental por meio de ações e atividades que promovessem a sua conscientização sobre a existência do preconceito linguístico, ela está inserida no referido modelo de pesquisa.

Salientamos que, embora o problema seja de amplitude social bem mais abrangente, por limitações dos alcances das ações, o trabalho limita-se a intervir apenas nesse grupo considerado.

Para alcançar o nosso objetivo principal da nossa dissertação de mestrado, depois de terem sido cumpridas duas etapas em que foram propostas atividades de interpretação de dois contos de nossa autoria, cujos enredos tratam acerca da variação regional e diafásica, respectivamente, propusemos a produção de contos com enredos que tratassem do preconceito linguístico.

Um dos critérios para escolha do gênero conto foi o fato de esse gênero estar entre aqueles mais utilizados nos livros didáticos do 6º ano do ensino fundamental. Alia-se isso o fato de que comporta as características que propiciam uma ótima condição para o estímulo à criatividade do aluno, ao exercer as habilidades de leitura e escrita, conforme propõem Bagno, Gagne e Stubbs (2002).

Esse gênero viabiliza um mergulho no mundo fictício, fomentado desde a leitura dos exemplares apresentados até produção escrita por parte da turma. Suas

características permitem, ainda, trabalhar a abordagem das variações da língua de forma criativa, como foi dito, por meio da produção textual.

No que se refere às orientações de ordem estrutural e textual (Enredo, narrador, personagens, clímax etc.) do gênero conto, foram realizadas duas atividades, a fim de que se garantisse aos discentes uma mínima noção acerca da estrutura desse gênero. Essas atividades eram um questionário com perguntas de cunho estrutural do gênero, que, à época, acreditávamos contribuir com a produção dos discentes.

Com nossa intervenção, os resultados obtidos foram satisfatórios, uma vez que foi apresentada e compreendida a problemática do preconceito linguístico por meio da produção dos contos dos discentes.

Traços de conscientização dos discentes sobre a existência de variedades dialetais de nossa língua puderam ser observados a partir das características sociais e geográficas dos personagens, do contexto situacional em que estão inseridos no enredo da narrativa e dos propósitos comunicativos que se pretendem representar na fala durante os enredos dos contos produzidos. Além disso, a consciência deles acerca do preconceito linguístico e seus malefícios pode ser observada nos excertos dos contos produzidos por eles

### **Preconceito Linguístico**

Discorreremos sobre um dos grandes problemas sociais advindos da falta de reconhecimento da heterogeneidade da língua. O fato de se acreditar que a língua é homogênea gera uma noção de que há um modelo padrão a ser seguido pelos usuários de um sistema linguístico, fora do qual, é invalidada qualquer outra forma de uso, o que, por sua vez, incide na estigmatização de formas dialetais, sobretudo das camadas sociais mais baixas, oriundas de zonas rurais e das regiões periféricas dos grandes centros urbanos.

Para trabalharmos o reconhecimento, a conceituação e caracterização dessa realidade linguística geradora de um grave problema social, intitulado preconceito linguístico, vejamos o conceito trazido por um verbete:

qualquer crença sem fundamento científico acerca das línguas e de seus usuários como, p. ex., a crença de que existem línguas desenvolvidas e línguas primitivas, ou de que só a língua das classes sociais cultas possui gramática, ou de que os povos indígenas da África e da América não possuem língua, apenas dialetos. (HOUAISS; VILLAR: 2001, verbete).

Todo e qualquer fenômeno, seja ele de ordem social ou natural não pode ter suas análises encerradas em explicações baseadas em crenças e conceitos extraídos do senso comum. Não seria a realidade em que estão inseridos fenômenos linguísticos que estaria satisfatoriamente contemplada por explicações desse tipo. Crenças da natureza dessas elencadas pelo verbete do dicionário servem de base para perpetuação de uma série de problemas envolvendo as relações sociais por meio da atividade linguística.

Alimentar a crença de que há sistemas linguísticos primitivos, no sentido de que são subdesenvolvidos e, portanto, inferiores; de que as línguas de povos

indígenas e africanos são apenas dialetos; da agramaticidade da linguagem das pessoas das classes sociais desfavorecidas, entre outras crenças infundadas, é fortalecer o preconceito linguístico, cuja disseminação ocorre através das relações que envolvem as atividades metalinguísticas realizadas sem respaldo científico, ou, dizendo de outro modo, metalinguagens preconceituosas.

A perpetuação dessas metalinguagens baseadas no senso comum se prevalece de uma forte aliada, a falta de conhecimento amplo da sociedade acerca de sua existência. É o que verificamos nas palavras de uma das figuras brasileiras mais atuantes no combate contra essa forma de preconceito:

O preconceito linguístico é tanto mais poderoso porque, em grande medida, ele é “invisível”, no sentido de quase ninguém se apercebe dele, com exceção dos raros cientistas sociais que se dedicam a estudá-lo. Pouquíssimas pessoas reconhecem a existência do preconceito linguístico, que dirá a sua gravidade como um sério problema social. E quando não se reconhece sequer a existência de um problema, nada se faz para resolvê-lo. Nem mesmo na atuação de pessoas engajadas em importantes causas sociais, com posições politicamente progressivas, a gente encontra referências a ele, a não ser muito esparsamente. (BAGNO, 2013b, p. 23-24).

Conforme o que foi apresentado pelo autor, o fato de não ser amplo o reconhecimento acerca da existência do preconceito linguístico o torna poderoso, uma vez que, não sendo reconhecida a sua existência e suas inúmeras implicações negativas, nada é feito por aqueles que não o reconhecem como problemas, a fim de combatê-lo. Complementa o autor, são raros os exemplos de pessoas, mesmo engajadas em causas sociais, que reconhecem e combatem as concepções preconceituosas acerca dos fenômenos linguísticos.

Embora *a priori* não possa parecer preocupante para muitos que não analisam a língua por um viés científico, o fato de se praticarem metalinguagens baseadas no senso comum, Leite (2013) faz considerações que apontam para uma realidade a qual envolve aspectos cuja abrangência perpassa o campo linguístico:

A metalinguagem intolerante (ou preconceituosa) camufla (ou denuncia) outros preconceitos, de todas as ordens. Isso significa que o preconceito ou a intolerância não são somente linguísticos, são também de outra ordem (social, política, religiosa, racial, etc.). (LEITE, 2013, p. 14).

A autora, embora trate a questão do preconceito linguístico numa perspectiva voltada para a análise discursiva, não deixa de nos dar uma grande contribuição no que concerne ao reconhecimento sobre a abrangência dos atos de metalinguagens preconceituosas. Sua proposta aponta para a implicação de fatores sociais, políticos, entre outros, que estão por trás de atitudes linguísticas preconceituosas.

Além de contribuir no sentido de desnudar a complexidade e amplitude do problema do preconceito linguístico, a autora faz uma reflexão importante acerca da linguagem remetendo-nos a outra preocupação: “A linguagem é o que o homem

tem de mais íntimo e o que representa a sua subjetividade. Não é exagero, portanto, dizer que uma crítica à linguagem do outro é uma arma que fere tanto quanto todas as armas” (LEITE, 2008, p. 13).

O fato de não se tolerar as peculiaridades de cada pessoa implica em não aceitar na sua subjetividade. Como, para autora, a linguagem representa o que a pessoa tem de mais expressivo dessa subjetividade, uma atitude de rejeição à linguagem de um indivíduo configura-se, pois, na não aceitação dessa própria pessoa, o que revela uma faceta nefasta das consequências do preconceito de ordem linguística.

Bagno (2013b) alerta que o não reconhecimento acerca da realidade na qual está inserido esse preconceito é ainda mais problemático, porque abre uma lacuna a qual é preenchida indevidamente:

O espaço social deixado vago pela inexistência de uma política linguística oficial, de âmbito nacional, acaba sendo ocupado, infelizmente, por uma política linguística difusa, confusa e retrógrada, justamente aquela praticada de modo repressor, persecutório e cientificamente desinformado pelas diversas instâncias da sociedade que de um modo ou de outro se interessam pelas questões da língua [...]. (BAGNO, 2013b, p. 25).

O poder público deu passos significativos quanto à importância do reconhecimento da variação linguística através da inclusão desse tema nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Essa medida impulsionou a abordagem do tema nos livros didáticos. Todavia, o ensino de língua, ainda sim, muitas vezes, sofre mais pressão das concepções incutidas pelos meios de comunicação em massa do que das contribuições dadas pelos trabalhos científicos.

Muitas lacunas deixadas por essa falta de alcance da cientificidade com a qual se deve fazer a metalinguagem é o que abre espaço para uma série de abordagens que alimentam ainda mais o preconceito linguístico.

No intuito de fazer uma grande reflexão acerca dos possíveis fatores que servem de base ao preconceito linguístico, Bagno (2013b) elenca uma série de problemas, aos quais ele deu o nome de mitos. Segundo o autor, o conjunto de crenças que servem de base a essa tão enraizada problemática social é apresentado conforme se pode verificar a seguir: “o português apresenta uma unidade surpreendente”; “o brasileiro não sabe falar português. Só em Portugal se fala bem português”; “Português é muito difícil”; “as pessoas sem instrução falam tudo errado”; “o lugar onde melhor se fala português é o Maranhão”; “o certo é falar assim porque se escreve assim”; “é preciso saber gramática para falar e escrever bem” e, por fim, “o domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social”.

O primeiro dos mitos propostos está baseado na noção de unidade da língua, que, por sua vez, nega a diversidade linguística inerente a cada sistema, a exemplo do português brasileiro:

Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela

fosse, de fato, a língua comum a todos quase 190 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização. (BAGNO, 2013b, p. 27).

A preocupação do autor com relação ao prejuízo à educação é notoriamente pertinente. Os sociolinguistas da década de 1960, ao investigarem as causas do insucesso de crianças oriundas de grupos linguísticos minoritários no EUA, constataram que havia uma discrepância entre a língua falada pelos discentes e aquela ensinada na escola.

Essa diversidade linguística constatada no inglês americano é o ponto de partida que permite se afirmar que “não existe nenhuma língua no mundo que seja ‘uma’, uniforme e homogênea” (BAGNO, 2013b, p. 47, grifos do autor).

Negar a existência da heterogeneidade inerente a todos os sistemas linguísticos no trato com a linguagem dentro do ambiente escolar repercute no que Bagno (2013b) chama de psicologização dos problemas pedagógicos. É que, partindo dessa abordagem equivocada, torna-se mais cômodo rotular esses problemas inadequadamente de dificuldades de aprendizagem, o que impede uma autocrítica acurada quanto aos pressupostos teóricos que norteiam os processos de ensino de língua, cujo princípio deve ser o da existência da diversidade dentro de cada sistema linguístico.

Nessa perspectiva, Weinreich, Labov e Herzog (2006) propuseram como explicação para o fenômeno da mudança linguística a necessidade de se decidir por tratá-la desvinculando a noção de estruturalidade da noção de homogeneidade da língua. Para eles havia necessidade de se descrever o que chamaram de diferenciação ordenada dentro do próprio sistema, como explicação para o fenômeno da mudança, uma vez que se configuraria um paradoxo de difícil resolução condicionar a funcionalidade da língua à necessidade de ela ser estruturada e homogênea, pois, mesmo passando a língua por mudanças, os falantes continuam contando com sistematização suficiente para que haja comunicação. Essa realidade aponta para a funcionalidade desse sistema mesmo em período em que se verifica a diversidade de formas operadoras da mudança.

Norteados por essa percepção, Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 35) postularam que “[...] será necessário aprender a língua – seja de um ponto de vista diacrônico ou sincrônico – como um objeto constituído de heterogeneidade ordenada”.

Os autores seguem seu postulado afirmando que o fato de um falante nativo dominar estruturas heterogêneas faz parte de sua competência linguística monolíngue, não se tratando, portanto, de multidialetalismo.

Corroborando essa aceção sobre a heterogeneidade dentro de um mesmo sistema, Mollica e Braga (2013, p. 10), complementam:

O fenômeno da diversidade linguística em cada sistema é diferente do que entendemos por multilinguismo. Um país pode conviver com mais de uma língua, como é o caso do Brasil: somos plurilíngues, pois, além do português, há em nosso território cerca de 180 línguas indígenas, de comunidades étnico-culturalmente diferenciadas, afora as populações bilíngues que dominam

igualmente o português e línguas do grupo românico, anglo-germânico e esvalto-oriental, como em comunidades multilíngues português/italiano, português/espanhol, português/alemão, português/japonês.

Conforme nos mostra as autoras, é de grande complexidade tanto o sistema linguístico quanto as relações de contato dos usuários desse sistema com outras realidades linguísticas. Isso leva Bagno (2013b) a apontar para necessidade de que as instituições, sobretudo as educacionais, abandonem esse mito da unidade linguística. Tomando, assim, posições em benefício de políticas educacionais que considerem a diversidade linguística brasileira, proporcionando a inclusão dos falantes de variedades desprestigiadas.

Não é nossa intenção entregar um modelo pronto de abordagem de um trabalho pedagógico, mas cumpre-nos, apontar como ponto de partida as recomendações de Bagno (2013b, p. 33):

Antes de empreender qualquer trabalho pedagógico, é necessário reconhecer e conhecer a realidade sociolinguística do público alvo, para que se possa partir dela em direção à ampliação do repertório linguístico e da competência comunicativa dos aprendizes.

O autor propõe que se parta do reconhecimento e aceitação da realidade linguística do público a ser trabalhado, a fim de propiciar-lhes o domínio de outras variedades que, por ventura, possam-lhes ser exigidas. Essa nos parece uma recomendação muito plausível.

O segundo mito a que Bagno (2013b) faz menção é que “o brasileiro não sabe falar português” e que “só em Portugal se fala bem português”. A base desse mito se sustenta no mito anterior, cuja premissa é unidade linguística.

A repercussão dessa crença é o uso de uma metalinguagem incapaz de reconhecer as diferenças históricas, geográficas e sociais e até mesmo internas ao que se chama de língua portuguesa.

Dessa inobservância surgem outras noções equivocadas, conforme o autor, de que os portugueses falam uma língua homogênea, isto é, sem variação, são os donos da língua que falamos e nós brasileiros a usamos mal e por empréstimo.

O fato de se considerar a língua dos portugueses isenta de variação por si só já seria uma concepção equivocada. Supor que nós devemos imitá-los para demonstrarmos domínio de nossa língua é ainda mais cientificamente insustentável. Bagno (2013b) afirma que o português falado no Brasil possui sua própria gramática com regras próprias de funcionamento. Afirma, ainda, que tanto o português falado em Portugal quanto o falado no Brasil vêm se modificando e se aperfeiçoando por caminhos diferentes, o que distancia cada vez mais um do outro.

Na língua falada, são grandes as diferenças semânticas, lexicais e, sobretudo, sintáticas e fonéticas, que muitos linguistas defendem o uso do termo português brasileiro como forma de diferenciá-lo da língua falada pelos portugueses.

Bagno (2013b) segue afirmando que onde se pode ter uma compreensão bem considerável entre as línguas de portugueses e de brasileiros é na modalidade escrita com alto grau de monitoramento. E mesmo essa escrita, adverte, pode ter a

compreensão dificultada quando lida em voz alta por um falante de um país, tendo como ouvinte o falante do outro país.

Assegura o autor que são tão grandes as diferenças de pronúncias, que uma das grandes dificuldades de expansão do cinema de Portugal no Brasil é a língua.

A inobservância acerca dessa realidade, dessa forma de preconceito, para Bagno (2013b), é o que obriga as escolas no Brasil a insistirem em querer ensinar como legítimas formas de usos que não fazem parte do cotidiano do português brasileiro.

Conclui dizendo que se deve abandonar essa ideia de que não se sabe falar Português no Brasil:

O brasileiro sabe sim o seu português, o português do Brasil, que é língua materna de quase todos que nascem e vivem aqui, enquanto os portugueses sabem o português deles. Nenhum dos dois é mais certo ou mais errado, mais feio ou mais bonito: são apenas diferentes um do outro e atendem às necessidades linguísticas das comunidades que os usam, necessidades que também são diferentes! (BAGNO, 2013b, p. 49).

Isso nos aponta para a noção de que não há, do ponto de vista linguístico, superioridade de uma variedade linguística sobre outra, sendo pautada qualquer afirmação de superioridade numa metalinguagem preconceituosa e desprovida de cientificidade.

Seguindo adiante, tratemos de mais dois mitos denunciados por Bagno (2013b): “português é muito difícil” e “as pessoas sem instrução falam tudo errado”. A premissa para ambos baseia-se “na confusão, gerada no ambiente escolar, entre língua propriamente dita e a codificação tradicional da língua, isto é, a gramática normativa” (BAGNO, 2013b, p. 55-56), sendo que, para o caso do preconceito contra a fala das pessoas sem instrução, deve-se levar em conta também a noção de prestígio e estigma social como parâmetro.

No caso da propagação da ideia de que português é difícil, deve-se à perpetuação de abordagens metalinguísticas feitas nos ambientes escolares baseadas na memorização de nomenclaturas e de regras que não fazem parte do português falado atualmente no Brasil. Práticas que devem ceder lugar a um estudo de habilidades necessárias para capacitar os usuários da língua a usá-la nas mais diversas modalidades e situações.

Ainda, segundo o autor, esse modelo de ensino impositivo de regras de uso que não fazem parte da gramática intuitiva dos falantes, além de ser um esforço inútil, por lhes dar sensação de fracasso frente à incapacidade memorizar tais regras e nomenclatura, não os habilita ao conhecimento de que precisam como usuário da língua.

Com relação ao preconceito contra a fala de quem não tem instrução, Bagno (2013b, p. 59) afirma que “o problema não está naquilo que se fala, mas em quem fala o quê”. Ele justifica sua afirmação a partir da análise da relação de dois fenômenos fonológicos o rotacismo e a palatalização.

O autor mostra vários exemplos de palavras que no latim eram constituídas de encontros consonantais formado com a letra L e que, no processo de formação da língua portuguesa, sofreram o chamado rotacismo, isto é, passaram a ser

compostas de encontro consonantal com R. Segundo ele, até a obra *Os Lusíadas* de Luís Camões registra esse fenômeno.

Ele enumera uma série de palavras que na nossa língua passam por esse processo fonológico: “se dizer que *Crádia, praca, pranta* é considerado ‘errado’, e por outro lado, dizer frouxo, escravo, branco, praga é considerado ‘certo’, isso se deve simplesmente a uma questão que não é linguística, mas social e política” (BAGNO, 2013b, p.58, grifos do autor).

Essa enumeração serve para nos mostrar que todas essas palavras sofrem o mesmo fenômeno linguístico, mas umas são tidas com certas e outras como erradas, mostrando de um lado que os falantes não escolarizados seguem as regras de sua língua, enquanto que o acesso à escola garante o reconhecimento de regras que são estranhas ao sistema e que são impostas por instruções normativas.

Quando ao fenômeno da palatização, Bagno (2013b) mostra dois exemplos do mesmo fenômeno, um que goza de prestígio e outra que sofre de estigma.

O caso de prestígio se dá na pronúncia do “*thcitchia*” da palavra ‘titia’, usada no Sudeste, já o caso de estigma é a pronúncia do “*oitchu*” da palavra “oito” usada na zona rural nordestina. Mais uma vez, conclui o autor, o caso está atrelado não a um julgamento linguístico, mas a fatores socioculturais, que aprovam os falares de regiões mais desenvolvidas e condenam o de regiões menos desenvolvidas.

Diante disso, o autor faz uma ponderação acerca da condenação de formas inovadoras e desprestigiadas, justificando que o que hoje é considerado errado pode passar a ser certo futuramente. Da mesma forma que algumas construções rejeitadas no passado passaram a ser aceitas em nossos dias.

O quinto mito, segundo a proposta de Bagno (2013b), pressupõe que o lugar onde se fala melhor o português é o Maranhão. As premissas nas quais se sustenta esse mito são pautadas numa mistura de complexo de inferioridade em relação ao português falado em Portugal com uma análise de cunho normativa desprovida de atenção e, ainda, aliados ao desconhecimento de que todas variedades linguísticas são funcionais, isto, é atendem às necessidades de seus usuários.

Segundo o autor, o fato de, no Maranhão e no Pará, ser usado o pronome TU com as mesmas flexões impostas pela gramática normativa, as quais também, ainda, são usadas pelos portugueses, é a base dessa crença desprovida de fundamentação empírica. Do contrário essas formas foram deixadas de lado pela maioria dos falantes das demais regiões brasileiras. Todavia, assevera o autor, observando o uso de pronomes pelos maranhenses e paraenses, percebe-se que eles também já adaptaram o uso desses pronomes para as necessidades de sua variedade e usam o TI como sujeito.

Como a gramática normativa não é língua portuguesa e o português de Portugal não é o parâmetro para se medir sistematicidade de uma variedade, vale também aqui também a regra proposta pelo autor de que nenhuma variedade é superior à outra.

O sexto mito, por seu turno, sustenta a ideia de que o certo é falar assim porque se escreve assim. Conforme se pode perceber, esse mito supõe que a fala seja consequência da escrita, ou talvez, subordinada a ela, como se a língua escrita precedesse à fala.

Bagno (2013b) relata que as gramáticas surgidas na Idade Antiga tinham como finalidade a investigação acerca da língua escrita no intuito de preservar a

correção e a elegância da linguagem literária. Ressalta que o termo “gramática” significa, em grego, a arte de escrever.

Ele afirma ser favorável à necessidade de existir uma padronização da língua escrita através de ortografia oficial para que haja entendimento entre interlocutores de mensagens escritas. O problema, é que, pondera o autor, além de a gramática desprezar os fenômenos orais da língua, ainda impõe a linguagem literária como padrão a ser seguido tanto na escrita quanto na fala, ignorando que a escrita é apenas uma tentativa representação da fala. Enquanto aquela é artificial, esta é natural e sempre precede aquela, quando alguém aprende a escrever.

Outro fato observável, segundo o autor, é que “a forma escrita não é capaz de traduzir as inflexões e as intenções pretendidas pelo falante” (BAGNO, 2013b, p.71), isto é, embora a língua escrita se utilize de pontuações para expressar entonações da fala, ela não é capaz de reproduzir com precisão os sentimentos a serem transmitidos pelo locutor.

Outra abordagem equivocada por parte da gramática tradicional apontada pelo autor é o equívoco com que lidam com os fenômenos fonológicos. Um dos exemplos é querer que se pronunciem o “E” e o “O” postônicos na última sílaba, quando, no português brasileiro essas vogais foram reduzidas e são pronunciadas como “I” e “U”, respectivamente. Como os encontros vocálicos são encontros de fonemas e não de letras, tratar de ditongos em palavras que passaram por monotongação, é um equívoco, uma vez que ditongos referem-se a dois sons e não a duas letras.

Esse mito, portanto, ao tratar da língua falada como reflexo da língua escrita, a quem deve seguir, é igualmente prejudicial ao trato da realidade linguística porque nega as regras próprias da linguagem falada, além de ignorar a variação inerente ao sistema, observada principalmente através dessa modalidade linguística.

O sétimo mito, por sua vez, decorre da crença de que é preciso saber gramática para saber falar e escrever bem. A primeira coisa a se esclarecer é que a gramática à que Bagno (2013b) se refere trata-se da gramática tradicional, pautada na descrição de nomenclaturas e na prescrição de usos.

O autor aponta como inversão de valor o fato de a gramática normativa ter surgido em função da língua, sendo subordinada a ela, e posteriormente ter passado a ser uma normatização da língua, de tal sorte que, fora de suas prescrições, qualquer forma de uso é apontada como um erro.

Ora, tendo sido primeiramente registradas as grandes obras clássicas para, a partir delas, serem inspiradas as regras que se chamariam de bom uso da língua, é seguro afirmar que não foi necessário aos grandes escritores da Era Clássica saber gramática normativa para terem sucesso na escrita. Argumenta ele que essa concepção parte da ideia ilusória de que vieram primeiramente as regras e delas surgiu a língua, o que é notoriamente inverídico.

Bagno (2013b) segue suas ponderações explicando que adoção da gramática normativa como instrumento de ensino de língua, deu-se após o fim da Idade Média. O Latim ainda era a língua usada pela igreja e pelos estudiosos das mais diversas áreas, além de ser considerado um patrimônio cultural a ser conservado.

Segundo Bagno (2013b), com o passar do tempo, no entanto, o Latim deixou de ser falado por falantes nativos, isto é, por pessoas que nascessem em comunidades em que se falasse essa língua, passando a ser considerada uma língua morta. Com isso, o ensino de Latim passou a se dar apenas por meio da escolarização, elevando a gramática ao seu mais alto grau de prestígio, uma vez que passou a ser o único instrumento a nortear os estudos dos pretensos aprendizes da língua romana. Com o advento da Idade Moderna, tal método de ensino, segundo o autor, foi adotado nos estudos de línguas nacionais europeias.

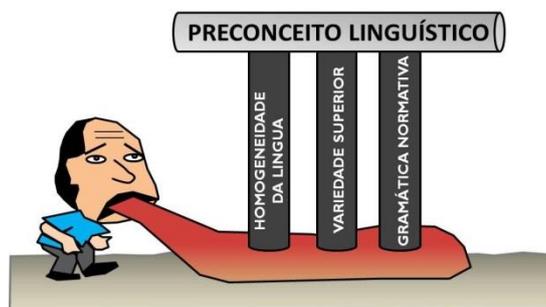
Bagno (2013b) assegura não ser útil o ensino de gramática normativa, como forma de se habilitar alguém ao domínio de sua língua. Para ele “é infinitamente mais útil e relevante aprender a usar a língua e não aprender sobre a língua” (BAGNO, 2013b, p.88). Seu postulado é de que se deve investir na inserção dos discentes na cultura letrada, realidade em que alguém passe a ler e a escrever bem. Para isso é preciso fomentar essa leitura e essa escrita através de atividades de letramento que incentivem o contínuo exercício de leitura e escrita, até que o indivíduo habilite-se ao domínio da língua, nas mais variadas situações de uso.

O último de todos os mitos apontados por Bagno (2013b) é de que “o domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social”. Sobre essa concepção, o autor não precisou de muitas palavras para desmerecê-la. Pois, segundo ele, se dominar a norma-padrão fosse realmente um instrumento de ascensão social, os professores de língua portuguesa fariam parte da mais alta sociedade brasileira. Complementa, que, por outro lado, existem muitos grandes proprietários que nem precisaram se abster de sua língua caipira para serem o que são.

Concluimos afirmando ser o preconceito linguístico uma forma de exclusão social a ser veementemente rebatida, sobretudo no ambiente escolar, uma vez que um ensino pautado em abordagens desprovidas de fundamentos científicos agrava esse quadro de exclusão.

No intuito de propormos uma síntese de tudo que fora apresentado pelo autor, sobre as bases que sustentam o preconceito linguístico, servimo-nos da figura, a seguir:

**Figura 1** – Representação ilustrada das bases que sustentam o preconceito linguístico



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Conforme apresentamos na figura acima, entendemos que as premissas nas quais é sustentado o preconceito linguístico podem ser resumidas à noção de

homogeneidade da língua, na falsa concepção de que gramática normativa é a língua de fato e na noção de superioridade de variedades linguísticas, o que prende a verdadeira e grandiosa realidade que é a língua.

Por isso, nossa proposta neste trabalho foi intervir na sala de aula de alunos do ensino fundamental por meio de ações e atividades que promovam a sua conscientização sobre a existência deste preconceito como forma de combatê-lo.

### **Procedimentos metodológicos**

São os procedimentos de toda intervenção realizada que resultaram em dados construídos pelos participantes da pesquisa que nos leva a defender a ideia de que nosso método é qualitativo.

Vejam, então, o que declara um dos teóricos desse tipo de abordagem metodológica. Eis-nos, então, as considerações de Demo (2009, p. 244): “Avaliação qualitativa é participativa, porque fazemos qualidade coincidir com participação, em seu núcleo mais central. No fundo, é autoavaliação, cabendo-lhe a perspectiva metodológica delineada na pesquisa participante”.

Conforme é sugerido pelo autor, a pesquisa qualitativa tem sua avaliação delineada pelo viés participativo, a qual deve configurar-se por um processo de autoavaliação, o que requer um grau de convivência entre pesquisadores e grupo implicado. Demo (2009, p. 245), ainda, assegura que “não é possível fazer avaliação qualitativa a distância ou de modo intermitente, esporádico, por encomenda, por terceiros. Convivência é o mínimo que se exige”.

Nosso trabalho se insere nas características prestigiadas pelo autor, uma vez que todos os procedimentos da pesquisa foram realizados juntamente com o grupo implicado. E, a cada passo dado, foram apresentados e discutidos os avanços que obtínhamos através de cada ação. Também íamos verificando de forma dialogada quais resultados esperados não haviam sido alcançados, como forma de avançarmos em busca do objetivo geral.

Chueke e Lima (2012) apresentam vários métodos de pesquisas qualitativas dos quais pode se servir o pesquisador. Sendo que cada procedimento e instrumento utilizado nessa pesquisa há de modificá-la. Entre os modelos qualitativos apresentamos, estamos inseridos no método de pesquisa-ação.

Tripp (2005, p. 448) esclarece acerca desse tipo de pesquisa:

[...] como a pesquisa-ação ocorre em cenários sociais não manipulados, ela não segue os cânones de variáveis controladas comuns à pesquisa científica, de modo que pode ser chamada mais geralmente de intervencionista do que mais estritamente experimental.

Ao contrário das pesquisas tradicionais que seguem a modelos canônicos de métodos através de seus experimentos, a pesquisa-ação é pautada na intervenção da realidade observada. O que implica afirmar que, diferentemente de um modelo experimental, em que os sujeitos pesquisados configuram-se em meros informantes e executores de ações, muitas vezes, alheios aos passos do processo, o modelo de pesquisa no qual nosso trabalho se insere é construído, em cada passo, através da participação consciente dos membros do grupo implicado.

## Passo a passo da intervenção

Nesta etapa do nosso trabalho de dissertação de mestrado, propusemos a última intervenção diante da coletividade implicada, os alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma comunidade rural do município de Icapuí – CE.

Formamos um círculo com a turma e, em seguida, eu e outra professora da escola, ex-professora da turma em boa parte das séries anteriores, fizemos a leitura oral e expressiva do conto *Nóis mudemo* produzido por Fidêncio Bogo<sup>2</sup>. A exemplo da apresentação dos outros dois contos trabalhados nas atividades anteriores, optamos por essa forma de apresentação do texto, uma vez que não tínhamos pretensão de trabalhar aspectos que envolvessem a leitura e queríamos garantir a melhor compreensão possível por parte da turma sobre a temática do enredo.

Essa leitura serviu como ponto de partida para reflexão e debate acerca da existência do preconceito linguístico e de suas implicações no ensino de língua materna. Foi um momento de bastante interação. Além de eles terem acompanhado toda narrativa com bastante atenção, com expressões de diversos sentidos: desde risos pelo apelido dado à criança, personagem principal do conto trabalhado, à tristeza pelas consequências da não aceitação da variedade linguística dele por parte da escola. Os discentes, também, fizeram intervenções, lamentando a forma como as coisas ocorreram. Alguns ainda se arriscaram a fazer falas que condenam o preconceito com a variedade linguística das pessoas. Todavia, o enfoque de suas falas foi no sentido, sobretudo, de condenar o equívoco da professora com relação à fala do menino. Terminadas as reflexões, partimos para a aplicação da atividade final.

Tratava-se de uma proposta de produção de um conto que pudesse retratar temas que envolvessem as variações linguísticas como foco em desnudar o preconceito linguístico sofrido por falantes de variedades estigmatizadas.

Antes de decidirmos se a produção dos textos dos alunos seria realizada em sala de aula ou em casa, levamos em contas dois problemas e pesamos qual o mais fácil de ser sanado, de forma a não interferir no êxito do trabalho, bem como, na sua credibilidade.

Então, pensamos na primeira hipótese que seria pedir que os textos fossem produzidos em sala de aula. Chegamos à conclusão de que, em se tratando de um gênero que requer um grau de tensão menor possível para ser produzido, como pressões relacionadas ao tempo, barulho entre outros, optamos, então, pela produção em casa.

Surgiu dessa opção, todavia, outro problema, o da falta de garantia de que o texto seria de fato produzido pelo aluno. Pensamos, por conseguinte, para a solução desse impasse, uma forma de verificação da autoria do texto. É que, nessa turma, eram trabalhadas bastantes atividades de produção textual. Recorremos a uma dessas atividades para investigar a autenticidade. Usamos para esse fim textos produzidos a partir de uma proposta de retextualização de uma canção para o gênero conto, aplicada noutro momento. Nela pudemos identificar aspectos em

---

<sup>2</sup> BOGO, Fidêncio. *Nóis Mudemo*. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/redacoes/5972639>. Acesso em: 25 set. 2015.

comum entre os textos dos supostos autores: construções sintáticas, letra, correção ortográfica etc. Dos trezes textos entregues pelos alunos que participaram de todas as aulas, descartamos da análise dois por não termos segurança de que eram produções dos mesmos autores.

### Reconhecimento do preconceito linguístico através de trechos das produções dos dez participantes

Nesta seção, apresentaremos um quadro em que se pode vislumbrar o desempenho de cada participante acerca do reconhecimento do preconceito linguístico. Trazemos trechos dos textos produzidos pelos discentes como resposta à nossa proposta de intervenção.

**Quadro 1** – Títulos e respectivos trechos de contos produzidos por discentes, destacando como cada um abordou o preconceito linguístico

<b>Título do conto</b>	<b>Trechos das produções que expressem como cada discente abordou o preconceito linguístico.</b>
<b>01- <i>Pedro nas terras do Rio de Janeiro</i></b>	Assim que ele falou essa simples palavra os alunos mangaram e soltavam muitas piadas. [...] – Pai eu num quero ir mas para a escola. – Mas porque? – Por que os meus colegas de classe ficam mangando geito que falo.
<b>02- <i>O menino José</i></b>	– Eu vou tirar satisfação com essas pessoas [...] Quando a professora resolveu o problema foi quando José pôde falar do seu jeito, pôdi ser um menino normal como todos.
<b>03- <i>O caso de Joel</i></b>	O Doutor estranha expulsando-lo da sala dizendo: _Nossa que gentinha ignorante, claro que só pode ser aquele povo daquele fim de mundo.
<b>04- <i>A discussão de Bidonga e Simplício</i></b>	Não tratou do preconceito linguístico. Apenas de uma suposta variação regional sem estigmatizá-la.
<b>05 - <i>Maria do Campo</i></b>	Ela falou tão alto que todos riram, os pais muito envergonhados [...] mas a professora Renata para Maria que vinhe de noite para escola com seus pais para aprender a falar como nós da cidade[...] e Maria agora é a da cidade não mais do campo.
<b>06- <i>O Drama de Miranda</i></b>	– Presente professora! E ouviu-se varias risadas na sala, [...] _Oi pequena senhora fala tudo errado, porque você ta chorando, Chora não vai corrigir a sua terrível forma de falar. – Mi dexe queta sua chata [...] – Prometo que vou tentar falar correto e não chora mais por causa de bobagens. [...] – Ah! Então é esse o problema, só porque ela não fala como agente vocês ficam a isolando! Vocês sabiam que isso se chama “Preconseito linguístico” e isso magoas varias pessoas, e é um bom assunto para comerçar-mos o nosso semestre. [...] e que alguns alunos ficaram caçoando dela [...] Vocês estão

	praticando o “Preconceito linguístico”. _o problema foi resolvido, Miranda fez amizade com toda a escola e nunca mais ouvi-se falar em preconceito linguístico naquela escola.
<b>07- A fala de Joãozinho</b>	– Pressente! Todos começaram a mangar e suar. Envergonhado começou a chorar, a professora Helena disse a turma: _não carece vocês mangarem não, ele veio de Fortaleza a sua fala é diferente! A professora já trismático ensinou a turma os pronomes oblíquos: aqueles (me, te, lhe, os, as etc.). Falou quando era para ser usado ou utilizado. Helena passou uma atividade para casa de fazer uma redação sobre os pronomes oblíquos. De volta em casa pesquisou na internet outros exemplos. Fez o seu texto falando de tudo direito. No dia seguinte na escola foi apresenta na frente dos colegas, terminado todos aplaudiu, principalmente que ele tinha mudado o jeito de falar.
<b>08 - O menino Cláudio</b>	No outro dia eles foram embora então Claudio aprendeu duas coisas: Quando usar a norma padrão e que ocorre variações linguísticas. Já na escola ele aprendeu o tema de variações linguística que podem ocorrer de região pra região e ate mesmo dentro da própria cidade
<b>09 - O que a variação linguística pode fazer</b>	Quando ele chegou na escola já começaram com as piadinhas, por seu jeito de falar. João assim que escutou essas piadinhas correu para o banheiro da escola e começou a se cortar, ele cortou o seu pulso quatro vezes, na quinta vez ele fez um corte tão profundo que viu o teto do banheiro rodando, e logo após ele apagou-se, ou seja, desmaiou.
<b>10- O Joãozinho</b>	– Porque você falou ignorante com a professora e também fala errado? Ele respondeu _ pois pa mim agora meu etudo não pesta poque pedi minha mãe ela era o verdadeiro para meu estudo. [...] – Vou te ajudar... Você aceita? [...] Quando ela começou a ensinar ele teve muita dificuldade, mas depois conseguiu falar bem, aprendeu muito terminou o ensino médio fez faculdade arrumou um emprego e agora é um ótimo advogado.

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Na seção seguinte, discutiremos os resultados sobre o reconhecimento dos discentes acerca do preconceito linguístico.

### **Discussão dos resultados sobre reconhecimento do preconceito linguístico**

A discussão sobre reconhecimento do preconceito linguístico se deu através da análise de trechos das produções dos dez participantes.

Na primeira categoria, se enquadra(m) aquele(s) que não abordou(aram) o preconceito linguístico. Neste grupo, temos apenas o participante **04**, com o texto “A discussão de Bidonga e Simplício”. Embora este participante tenha retratado bem a variedade linguística rural do Ceará, não mencionou nada que retratasse o

preconceito. Pressupostos que tenha retratado no enredo de seu conto uma variedade linguística de uma determinada região rural como forma de legitimá-la, o que seria uma forma de não aceitar a concepção de preconceito linguístico.

Na segunda categoria, se enquadra(m) aquele(s) que ratificou (aram) o preconceito linguístico. Nessa categoria, encontra-se o participante **10**, com seu texto *“O Joãozinho”*. Esse participante demonstrou não ter assimilado bem o conceito de preconceito linguístico. Tendo seu texto norteado pela ideia de que a fala das pessoas das camadas baixas da sociedade é uma variedade estigmatizada e deve ser abandonada.

Na terceira categoria, se enquadram aqueles que abordaram o preconceito linguístico, mas apresentaram um posicionamento pouco crítico. Neste grupo, temos o participante **03**, com seu texto *“O caso de Joel”*. O texto apontou para a existência do preconceito linguístico, sobretudo, manifestada na noção de que há uma variedade superior a outra, apenas se limitando a mostrar o transtorno que há de causar ao falante que tem sua variedade deslegitimada. Também pertence a esse grupo o participante **01**, com a produção textual intitulada *“Pedro nas terras do Rio de Janeiro”*, pois demonstrou compreensão acerca da existência do preconceito linguístico, do mal que pode ocasionar aos falantes que têm sua variedade rejeitada, mas não apresentou nenhuma forma de combatê-lo. Podemos ainda adicionar a esse grupo, mesmo que, com as devidas ressalvas, o participante **05**, com seu texto *“Maria do campo”*. Esse participante demonstrou compreensão acerca da existência do preconceito linguístico, do mal que pode ocasionar aos falantes que têm sua variedade rejeitada, mas sugeriu a sua consolidação propondo em seu enredo que a personagem Maria tenha que abandonar a sua variedade como forma de ser aceita. Por fim, esse grupo é completado com o participante **07**, com seu texto *“A fala de Joãozinho”*, da mesma forma que o participante anterior, demonstra o drama do preconceito linguístico vivido por um falante que tem sua variedade deslegitimada, mesmo que, no caso, trate-se de um falante oriundo de um centro urbano a sofrer com o preconceito de falantes rurais. Ele ainda mostra que na escola é que se deve combater o preconceito apresentando o diálogo e esclarecimentos como forma de combatê-lo, mas, na contramão de tudo que propôs, termina propondo que o aprendizado de regras arcaicas da gramática pode ajudar as pessoas a vencerem o preconceito.

Na quarta categoria, se enquadra(m) aquele(s) que abordou (aram) o preconceito linguístico, apontaram os males que podem vir de uma visão linguística preconceituosa, e apresentaram um posicionamento razoavelmente crítico. Nesse grupo, temos o participante **09**, com seu texto *“O que a variação linguística pode fazer”*. É que, mesmo imitando o conto *A fala de Pedrinho*, apresentado em aulas anteriores, o participante mostra que, assim como soa estranha aos paranaenses a variedade cearense, também é estranha aos cearenses a fala dos paranaenses, desmistificando a ideia de superioridade de uma sobre a outra. Nesse grupo, poderíamos colocar o participante **02**, com o seu texto *“O Menino José”*. Em seu enredo, esse participante demonstra duas coisas interessantes: primeiro que se deve combater o preconceito linguístico na escola e, segundo, que as pessoas não precisam ter vergonha de sua variedade linguística.

Na quinta categoria, se enquadram aqueles que abordaram o preconceito linguístico e apresentaram posicionamentos bastante críticos. Nessa categoria,

temos o participante **08**, com seu texto *“O menino Cláudio”*. Esse participante reconheceu a variedade linguística, desmistificando a ideia de homogeneidade linguística e de que a gramática normativa é a língua e que deve ser usada em todas as situações. O participante **06**, com seu texto *“O trama de Miranda”*, por sua vez, com um desempenho acima do esperado, não só abordou o drama do preconceito linguístico a ser enfrentado por um falante de uma variedade estigmatizada, mas o conceituou de forma bastante satisfatória, com também apresentou uma solução com os agentes a intervirem na situação, no caso, a escola.

### **Considerações finais**

Esse trabalho foi iniciado com o objetivo de tratar a heterogeneidade da língua como realidade inerente ao sistema linguístico, a fim de propiciarmos o combate contra o preconceito advindo dessa mentalidade homogeneizante.

Nossa proposta foi aplicada em duas turmas, de escolas diferentes do mesmo município, separadas uma da outra por uma distância de cerca de 30 km. Numa delas, tive a grata surpresa de testemunhar, com a proposta de intervenção apresentada, uma encenação feita pelos discentes de um dos contos de minha autoria usados durante a intervenção feita em passos anteriores do nosso trabalho de dissertação. Foi uma experiência daquelas que se diz: “por essa eu não esperava”. Infelizmente, não pude continuar minha pesquisa naquela turma e tive que começar os trabalhos noutra turma de 6º ano da outra escola.

Em todo nosso trabalho de dissertação, foram seis semanas utilizando dois dos quatros horários destinados às aulas de língua portuguesa. Houve alguns problemas com transportes, que impossibilitaram parte da turma de participar de todo o processo.

Todavia, do grupo que teve condições de participar do início ao fim das atividades, colhemos resultados satisfatórios.

Partidários de que, conforme assevera Bagno (2007), temos que tratar do preconceito linguístico, sob pena de se deixar um espaço vago para as metalinguagens preconceituosas, intervimos em busca da conscientização da coletividade implicada, dando-lhes oportunidade para que mostrassem o seu “algo a dizer” e “a fazer”, como defende que se faça Thiollent (2009), em pesquisas sociais nos moldes que nos propusemos a realizar.

Consideramos, então, que nossa intervenção se insere no tipo de pesquisa postulado pelo autor, a pesquisa-ação. Além disso, defendemos que obtivemos êxito, uma vez que, a discussão dos resultados nos mostra essa tomada de consciência entre os participantes de todas as ações propostas através da intervenção da pesquisa.

Nossa defesa é embasada no cruzamento dos resultados obtidos por meio do nosso trabalho com o que declara Thiollent (2009, p. 82): “Na investigação associada ao processo de reconstrução, elementos de tomada de consciência são levados em consideração [...]”.

Além dos resultados muito satisfatórios que obtivemos com boa parte dos atores envolvidos no processo, tivemos a grande alegria de contarmos com a participação do discente 08, aluno que até então dificilmente se engajava noutras atividades propostas, parecia sempre desatento. Esse discente apresentou o

desempenho mais completo diante dos questionamentos que lhe foram feitos. Desempenho confirmado em seu texto com riqueza de detalhes em cada conceito abordado durante toda intervenção. Só isso já nos teria sido válido por todo o trabalho.

É verdade que o discente 04 não produziu seu texto de uma forma que expressassem seu grau de consciência acerca da existência do preconceito, o que nos soou estranho, já que esse discente sempre se demonstrou muito atento e participativo durante qualquer atividade que lhe fosse proposta. Como esse se tratava de um filho de uma das colegas da escola, tomei a liberdade questioná-lo a respeito de seu texto. Foi-nos respondido que, pelo que ele havia entendido, na apresentação da proposta de produção que lhes passamos escrevendo no quadro branco, ele deveria produzir um texto em que se retratasse uma variedade linguística como forma legitimá-la, de conferir-lhe o prestígio que lhe é peculiar no contexto onde é empregada.

Confesso, que apesar de ter escrito de forma explicada o comando da questão, quando algum deles me perguntou se poderia fazer um texto retratando uma determinada variedade, eu disse que poderia. Foi isso que esse discente fez. É só verificarmos os trechos do texto produzido por ele para perceber que parecia estar ciente acerca da variedade e do preconceito linguístico.

Outra discente, a de número 10, também reconheceu o conceito de variação linguística, o de preconceito linguístico, mas ratificou o que Bagno (2013b) chama de mito, que é de que precisamos aprender as regras gramaticais para galgarmos posições sociais. Aproveitando o ensejo, questionei seu posicionamento com relação à necessidade de aprender regras gramaticais para ter-se domínio sobre o uso da língua. Ela respondeu com as palavras dela que, apesar do preconceito sofrido pelo falante, é necessário sim que ela aprenda as regras, o que para mim não me deixou na obrigação de aplicar uma intervenção para reparar aquilo que a priori havia considerado como insatisfatório.

Dessa forma, ratificamos nossa defesa de que se configura exatamente dentro dessa perspectiva apontada pelo francês erradicado no Brasil, Michel Thiollent, a nossa pesquisa, bem como os resultados obtidos, uma vez que, como falamos anteriormente, consideramos ter implantado no grupo considerado uma tomada de consciência que norteará um processo de reconstrução da visão dos participantes a respeito da realidade linguística como entidade heterogênea. Acredita-se que os participantes desta pesquisa terão como reagir bem contra as mais variadas formas de preconceito linguístico.

Concluimos nossas considerações com uma declaração de Bortoni-Ricardo (2004, 2004, p. 38):

uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças.

Essas considerações nos impulsionam ao empenho na busca de uma prática docente comprometida com a conscientização sobre a realidade heterogênea da língua e com a inclusão dos discentes oriundos de comunidades linguísticas cuja

variedade é desprestigiada numa cultura de letramento, tornando-os usuários competentes nos mais variados eventos de comunicação que lhe seja necessário.

A partir desse engajamento, então, haveremos de contribuir no combate em mais alto grau ao preconceito linguístico através dessa conscientização acerca da heterogeneidade da língua, da funcionalidade e legitimação de cada variedade e da ampliação do repertório linguístico de nossos educandos.

Esperamos que, assim como este trabalho surtiu seus efeitos positivos no grupo onde foi proposto, seja útil a outros grupos, que seja analisado e adaptado às realidades de onde possa ser aplicado a partir dos saberes dos profissionais que se proponham a usá-lo.

---

## Referências

---

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. *Língua materna: letramento variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

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

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 17. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013a.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é como se faz*. 55. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013b.

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

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

CHUEKE, Gabriel Vouga; LIMA, Manolita Correia. Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 11, n. 128, p. 63-69, 2012. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/%20EspacoAcademico/article/viewFile/12974/851>. Acesso em: 20 nov. 2016.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed. ver. e ampl. 13ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

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

LEITE, Marli Quadros. *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed., reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. p. 9-14.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>. Acesso em: 20 nov. 2016.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de Marcos Bagno. Revisão técnica de Carlos Alberto Faraco. Posfácio de Maria da Conceição A. de Paiva, Maria Eugénia Lamoglia Duarte. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

---

### Para citar este artigo

---

NUNES, Marcílio José Ferreira. Desconstruindo o preconceito linguístico em sala de aula através da produção do gênero conto. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 11, n. 1, p. 107-127, jan.-abr. 2022.

---

### O autor

---

**Marcílio José Ferreira Nunes** é mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Tecnologias Digitais para Educação Básica (UECE) e graduado em Letras Português pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica (GPADC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1473-0613>.

**Apoio e financiamento:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.