



HAL
open science

PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Maridelma Laperuta-Martins

► **To cite this version:**

Maridelma Laperuta-Martins. PRECONCEITO LINGUÍSTICO: Origem na Sociedade; Término na Escola. Revista Observatório, 2017, v. 3 n. 1 (2017): Vol. 3 N. 1 (2017) Mulher e mídia Janeiro-Março 2017, 3 (1), pp.305-326. 10.20873/uft.2447-4266.2017v3n1p305 . hal-01571910

HAL Id: hal-01571910

<https://hal.science/hal-01571910>

Submitted on 3 Aug 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**PRECONCEITO
LINGUÍSTICO: Origem
na Sociedade; Término
na Escola**

LINGUISTIC PREJUDICE: Origin in
Society; Terminus at School

DISCRIMINACIÓN LINGÜÍSTICA:
Origen en la Sociedad; Termino en
la Escuela

Maridelma Laperuta-Martins^{1, 2}

RESUMO

No presente artigo, expomos, brevemente, o desenvolvimento e resultado de uma pesquisa que relacionou o preconceito linguístico à educação. Postulamos que o preconceito linguístico é social, mas que somente por meio da escola é possível realizar algo efetivo que o combata. Trabalhamos com a Teoria Sociolinguística e com a pedagogia freireana (FREIRE, 1980) realizando discussões com professores e alunos da educação básica sobre conceitos da variação e preconceito linguístico. Como resultado, pudemos perceber uma mudança na postura e reconhecimento dos professores e alunos com relação à existência e malefícios do preconceito linguístico e a relevância do desenvolvimento de atividades que proponham a conscientização a respeito do tema.

PALAVRAS-CHAVE: preconceito linguístico; sociedade; escola.

¹ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP-CAr, Mestre em Letras na área de Linguística e Língua Portuguesa pela mesma universidade, graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Londrina. Professora do colegiado de Letras da UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - CFOZ, desde 2003; professora de Linguística e Língua Portuguesa, orientadora de pesquisas relativas à descrição e ensino de língua portuguesa. E-mail: chomsky1928@yahoo.com.br.

² Endereço de contato do autor (por correio): UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Curso de Letras. Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário, Cascavel - PR, Brasil. CEP: 85819-110.

ABSTRACT

In this article, we briefly explain the development and the results of a study interrelating linguistic prejudice with education. We assume that linguistic prejudice is a social phenomena, which can only be effectively confronted in school. This work is grounded in Sociolinguistics theory and Freire's pedagogy (Freire, 1980) by holding discussions about the concepts of variation and linguistic prejudice among teachers and students of basic education. As a result, we could see a change in teachers' and students' attitudes as well as their understanding regarding the existence and dangers of linguistic prejudice. Also, the relevance of the development of these kinds of activities which foster awareness on this issue proved to be of utmost importance.

KEYWORDS: linguistic prejudice; society; school.

RESUMEN

En el presente artículo, exponemos, brevemente, el desarrollo y resultado de una investigación que relacionó la discriminación lingüística a la educación. Postulamos que la discriminación lingüística es social, pero que solamente a través de la escuela es posible realizar algo efectivo que lo combata. Trabajamos con la Teoría Sociolingüística y con la pedagogía freireana (FREIRE, 1980) realizando discusiones con los maestros y alumnos de la educación básica sobre conceptos de variación y la discriminación lingüística. Como resultado, notamos un cambio en la postura y reconocimiento de los maestros y alumnos con relación a la existencia y maleficios de la discriminación lingüística y la relevancia del desenvolvimiento de actividades que propongan la concientización a respecto del tema.

PALABRAS CLAVES: discriminación lingüística; sociedad; escuela.

Recebido em: 31.10.2016. Aceito em: 16.01.2017. Publicado em: 30.03.2017.

Introdução

Com este artigo, pretendemos expor o resultado de uma pesquisa por nós realizada, que abordou a relação que pode existir entre o preconceito linguístico e a educação. Partimos da pressuposição de que o preconceito linguístico é de origem social, como outros tipos de preconceito, mas que somente por meio de uma postura pedagógica, ou seja, pela escola, faz-se possível sua conscientização e sua amenização dentro da sociedade. Trabalhamos, durante quatro meses, com quatro professores de língua portuguesa da educação básica e, na sequência, mais quatro meses com suas turmas (uma de 1º. ano ensino médio e três do 6º ano do ensino fundamental), aplicando a teoria freireana da conscientização (FREIRE, 1980), por meio de atividades que abordaram os conceitos da Sociolinguística, como variedade e variantes linguísticas, tipos de variação (diatópica, diafásica, diamésica, diastrática) e, principalmente, o preconceito linguístico decorrente desses tipos de variação. Tivemos como fundamentação teórica básica para as atividades com os alunos: Bagno (2003, 2007); Scherre (2005) e Bortoni-Ricardo (2004, 2006).

Iniciamos este artigo com um retrospecto sobre as origens das discussões sobre preconceito, de forma geral, chegando às definições correntes sobre o preconceito linguístico, para depois discorrer sobre a pesquisa e seus resultados.

Preconceito Linguístico – igual a todos os outros?

Mariani (2008, p. 29) discorre sobre o preconceito na nossa era e afirma que o conceito de preconceito, como o temos hoje, surge com o Iluminismo:

Para haver dignidade em um julgamento é necessário ter havido uma base, uma justificativa metodológica. De acordo com Gadamer, 'para o

Iluminismo, a ausência dessa base não significa que deveria haver outros tipos de certezas, mas que *o julgamento não tem fundamento nessas próprias coisas, isto é, que é infundado*. Essa conclusão segue apenas no espírito do racionalismo. Essa é a razão para desacreditar os preconceitos e a razão científica, o conhecimento científico, reivindicar sua exclusão por completo' (MARIANI, 2008, p. 29) (grifo nosso).

A mesma autora afirma que se pode definir preconceito, atualmente, como um "pre-julgamento, em geral, ingênuo, ligado ao senso comum, a crenças que dão suporte a certezas injustificadas" (*Id. Ibid.*, p. 31).

Discussões sobre preconceito estão em voga, nos dias de hoje, e é muito fácil encontrar na mídia televisiva, na internet, etc. debates calorosos sobre diversas formas de preconceito. Entendemos que orientações da UNESCO³ (entre outras) possam ser um dos mecanismos que tem proporcionado essa afluência. Em decorrência disso, no Brasil, uma dessas formas, de tão violenta que se apresenta (tendo sido pior em passado não remoto), já chegou ao formato de lei. É o chamado preconceito racial que, pela Constituição de 1988, em seu art. 5º - inc. XLII, considera a prática do racismo (entendido como preconceito racial) como crime imprescritível e inafiançável.

Vários tipos de preconceito também aparecem, vez por outra, em debates decorrentes de algum fato que seja considerado abusivo contra indivíduos ou determinados grupos: social ou étnico. Ouvimos falar sobre o preconceito existente contra os negros (tanto quando não se permite a entrada de negros em estabelecimentos – algo menos comum, em nosso país, quanto quando se escuta algo como "serviço de preto" para algo mal feito) contra

³ Cardoso (2003) apresenta como o debate sobre tolerância tem ocorrido na contemporaneidade, depois da Segunda Guerra Mundial, principalmente, por ações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. O autor vai além de apenas historiar as origens desse debate e suas consequências no mundo atual, mas faz uma discussão sobre as contradições existentes no pensamento moderno "no que diz respeito ao valor tolerância, construído sob o signo da ideologia liberal" (CARDOSO, 2003, p. 59).

homossexuais, quando ouvimos piadas jocosas sobre o assunto; contra deficientes físicos ou portadores de síndromes como Down ou Asperger, quando não se aceitam essas pessoas para trabalhar por julgarem-nas incapazes, sem que seja feita a devida verificação das habilidades e competências para o cargo; contra idosos, quando não se respeita a preferência dos mesmos em filas, ou quando não há solidariedade para com as dificuldades inerentes à idade avançada; contra a mulher, desde ouvir um desabafo de motoristas dizendo “só podia ser mulher dirigindo” (quando acontece alguma infração), até nos salários diferenciados para homens e mulheres da mesma função, em um emprego. Enfim, embora não cheguem a ser infinitas, são muitas as formas de preconceito sobre as quais se ouve falar.

Essas atitudes, posições, gostos, pensamentos, sentimentos, chamados de preconceito, são sempre considerados negativos. Mesmo que alguém se assuma preconceituoso, a pressão existente na nossa sociedade, atualmente, contra todas essas formas impede que se argumente a seu favor. Ou seja, o preconceito, seja ele qual for, não é considerado “bom”. Deve ser evitado, combatido.

Tendo isso como categórico (ao menos aparentemente), a citação de Gnerre (2009, p. 23) se encaixa bem neste ponto: “Segundo os princípios democráticos, nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação”. Vemos que todas as formas de discriminar pessoas, ou grupos sociais, étnicos, religiosos são consideradas preconceitos, havendo envolvimento da sociedade civil organizada e até mesmo do Estado, promulgando leis na defesa dos direitos e do respeito pela diversidade. Entretanto, quando falamos em preconceito linguístico, a discussão tem se

restringida unicamente a estudiosos da área da linguagem, às vezes, unicamente à Sociolinguística ou à área de Políticas Linguísticas.

O episódio do livro didático do MEC, em maio de 2011⁴, comprova isso, não tendo havido espaço na grande mídia⁵ para as discussões sobre os motivos de se considerar plausível estudarem-se as variedades linguísticas estabelecidas como “erradas”.

Ao contrário da conotação negativa que os outros preconceitos possuem, o ato do preconceito linguístico é tido, muitas vezes, como algo construtivo, “bom”. Quando um sujeito se utiliza de uma variante linguística que não faz parte da variedade de prestígio social, e outro sujeito o corrige, dizendo que está falando errado, muitas vezes, não há nenhuma má intenção deste com relação àquele. Não existe o discernimento de que todas as variantes são válidas linguisticamente e o que pode estar ocorrendo é uma inadequação ao contexto social em que estão inseridos. Essa consciência é nula tanto para o falante, que aceita a correção e incorpora o discurso de que não “sabe falar direito”, ou de que sua língua “é muito difícil”, como para o interlocutor que o corrige, que acredita que o está ajudando a falar melhor, expressar-se melhor.

Entretanto, o preconceito linguístico é:

O julgamento depreciativo, desrespeitoso, jocoso e, conseqüentemente, humilhante da fala do outro ou da própria fala [...]

⁴ Relembramos, aqui, a controvérsia causada pela divulgação do livro “Por uma vida melhor”, de Heloisa Ramos, o qual trazia um conteúdo de variação linguística que afirmava que o aluno poderia se utilizar de uma variedade estigmatizada, mas que deveria ter cautela para não ser vítima de preconceito linguístico: “Mas eu posso falar ‘os livro?’. Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de *preconceito linguístico*.” (grifo da autora) (RAMOS, 2011, p. 15)

⁵ Faz-se necessária a explicação de que, quando dizemos “grande mídia”, referimo-nos a espaços midiáticos de grande audiência, como Jornal Nacional, da Rede Globo, por exemplo. As discussões, textos, pesquisas sobre o preconceito linguístico já existem, podem ser encontradas por quem as procura, mas não é assunto comum, sobre o qual os cidadãos já ouviram falar, como ocorre com os outros tipos de preconceito.

Depreciando-se a língua, deprecia-se o indivíduo, sua identidade, sua forma de ver o mundo [...] O preconceito linguístico - o mais sutil de todos eles - atinge um dos mais nobres legados do homem, que é o domínio de uma língua. Exercer isso é retirar o direito de fala de milhares de pessoas que se exprimem em formas sem prestígio social. Não quero dizer com isso que não temos o direito de gostar mais, ou menos, do falar de uma região ou de outra, do falar de um grupo social ou de outro. O que afirmo e até enfatizo é que ninguém tem o direito de humilhar o outro pela forma de falar. Ninguém tem o direito de exercer assédio linguístico. Ninguém tem o direito de causar constrangimento ao seu semelhante pela forma de falar (Marta Scherre)⁶

Preconceito e preconceito linguístico – uma questão ideológica

Mas, por que o preconceito linguístico não é visto, genericamente, com as mesmas conotações dos demais tipos de preconceito?

Segundo Bakhtin (1999), todo signo é carregado de ideologia, ou seja, língua é ideologia⁷. As palavras são dotadas de sentidos, sentidos estes adquiridos socialmente. Valores sociais são imbricados em toda linguagem, a todas as línguas e suas variedades. Isso significa afirmar que não há neutralidade na fala de um sujeito, de um grupo ou classe social. E afirmar que não há neutralidade num discurso não é apenas dizer que um enunciado é carregado de ideologia, mas também que faz parte dessa ideologia, justamente, *a tentativa de neutralizar esse discurso*, ou seja, deixar a linguagem num lugar em que sua função seja apenas a de comunicar, ou que sirva apenas para análises, descrições, estudos. Nas palavras de Bakhtin (1999, p. 47): “A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais

⁶ Entrevista dada por Marta Scherre, disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI110515-17774,00-O+PRECONCEITO+LINGUISTICO+DEVERIA+SER+CRIME.html>>. Acesso em: 24 out. 2016.

⁷ “Ideologia é expressão de um pensamento hegemônico, como algo que constrói formas de impor uma representação da realidade, de vê-la ou de desfazê-la por vieses particulares” (BRITO, 2002, p. 136-137); “Ideologia é um mascaramento da realidade social que permite a legitimação da exploração e da dominação” (CHAUÍ, 1995).

de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente”. Existe uma deliberação no sentido de que a linguagem seja assimilada como neutra. E a assunção dessa neutralidade da linguagem (de modo consciente ou inconsciente) é um posicionamento baseado na autoridade.

Brito (2002) escrevendo sobre linguagem e ideologia, separa a relação existente entre “ideologia e conteúdo linguístico de ideologia” e “forma linguística”. No que tange a esta última, o autor discute a manifestação da ideologia “tanto no modo como a gente fala como no que uns falam do modo que os outros falam” (*Id. Ibid.*, p. 145). Ou seja, como se dá a relação entre ideologia e os fenômenos linguísticos considerados “certos” ou “errados” e a avaliação desses fenômenos.

A idéia básica que predomina nas sociedades de escrita, como é o caso da sociedade ocidental, é que existe uma forma correta de falar – a norma culta ou língua formal ou ainda língua padrão, entre outros nomes – e que conhecer e saber usar essa forma é importante para poder participar ativamente da sociedade. A pessoa que sabe gramática seria educada, culta, mais preparada para a vida pública e social. (*Id. Ibid.*, p. 146).

Na sequência, o autor usa a citação de um gramático, o qual defende a necessidade de se valorizar a tradição normativa, como se valoriza um manual de etiquetas:

A afirmação de Cegalla é muito ilustrativa: ele usa como argumento a favor dos compêndios gramaticais a idéia de que existiriam normas de polidez universais que todos devem acatar. Mas dá para aceitar tal universalidade, se são distintas as histórias e as culturas? É possível supor as mesmas regras de etiqueta para povos diferentes? Para diferentes momentos históricos de um mesmo povo? (*Id. Ibid.*, p. 146)

E continua:

Mas devemos dizer mais sobre esse argumento: rigorosamente, nem se pode sustentar que regras de polidez são a expressão de um povo, elas são expressão de uma classe social e se tornam hegemônicas (no interior de uma sociedade num dado processo histórico) devido à força política que essa classe tem de impor a todos seu modo de ser e de agir (*Id. Ibid.*, p.146).

O argumento de Brito é, então, o de que não existe uma relação natural, intrínseca, como o autor da gramática tenta mostrar, entre a norma de prestígio que a gramática normativa impõe e todo valor que lhe é atribuído socialmente. Essa relação é uma relação estabelecida pela autoridade: "o que articula essa concepção de língua regrada é uma visão de mundo fortemente marcada pela regra e pela autoridade" (*Id. Ibid.*, p. 146).

Brito segue explicando que essa ideia de autoridade reflete um anseio que se tem por uma língua única, uniforme e que, se não há motivação outra que não seja a etiqueta, "as regras do bem falar [...] são assumidas como uma espécie de verdade imanente" (*Id. Ibid.*, p. 147), sendo o quê (como) se espera que uma pessoa "cultura" fale.

Essa pessoa culta (expressão de classe social) é transformada em modelo de cultura, de moral e de respeitabilidade: ela é a **autoridade de onde emana a verdade**. É uma visão de mundo preconceituosa, sectária e autoritária, a mesma que se manifesta em outros campos sociais e resulta da mesma dificuldade em aceitar a diversidade, como, por exemplo, ocorre com relação às orientações sexuais e credo religioso ... Como bem assinala Maurizio Gnerre, "esta concepção de língua e de gramática é um resto de épocas em que as organizações de Estado eram explicitamente ou declaradamente **autoritárias** e centralizadas" (BRITO, 2002, p.147) (grifos nosso).

Na sequência, o autor critica a visão de gramática normativa como necessária para estabelecer ou manter a unidade nacional, mas afirma que sua função é "criar um modelo de língua culta que corrobora uma idéia de cultura que sustenta e reproduz os privilégios sociais" (*Id. Ibid.*, p. 148).

Assim, por trás dessa autoridade, o que vemos é a necessidade de se manter as distinções de classes e grupos sociais. Quando se assume que uma variedade linguística é melhor, superior, “mais certa” que outra, o que se está assumindo é que os sujeitos, grupos ou classes sociais que possuem essa variedade são melhores, superiores, “mais certos” que outros, não falantes dessa variedade: “Uma variedade linguística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 2009, p. 6).

O preconceito linguístico, que é a discriminação de sujeitos, grupos ou classes pelo modo como falam (em fatos: dar risada, dizer que se fala errado, marginalizar, ofender, sentir dó de alguém pela variedade falada que não corresponde ao estabelecido socialmente), “construído sobre o que foi assimilado culturalmente ou plasmado em irracionalidade, emoções e sentimentos” (LEITE, 2008, p. 21), é um mecanismo mantenedor das distinções entre pessoas, grupos ou classes. E *o fato de ele não ser reconhecido como um preconceito o faz ainda mais forte*. Ainda segundo Brito (2002, p. 137), “a ideologia é mais determinante, é mais violenta, é mais brutal, é mais eficiente, exatamente no lugar e no momento em que não é percebida, porque é exatamente nesta situação que não é possível nenhum discurso contra-ideológico”. Tentar explicar a alguém a existência do preconceito linguístico se mostra contraproducente. Por mais que se tenham argumentos, fatos que comprovem, cientificamente, os mesmos valores para as diversas variantes de uma mesma variável linguística, o máximo que se pode obter é o citado por Faraco (2011, p. 262) – a resposta de um aluno ao final de uma discussão sobre norma: “professor, sua exposição é muito clara e seu raciocínio é muito bem amarradinho, mas, no fundo do meu coração, eu não consigo aceitar o que você diz”.

Menos difícil é discutir sobre variedades linguísticas e respeito pelo modo como se fala nos diversos espaços físicos, do que nos espaços sociais. As piadas sobre o “falar nordestino”, o não gostar de um sotaque carioca, o chamar de caipira o morador do interior de São Paulo ou do Paraná, pelo R retroflexo na sua variedade, são fatos que podem ser, sem muito esforço, comprovados como preconceito linguístico. Entretanto, afirmar que “as menina”⁸ trata-se apenas de uma das variantes da variável sintagma nominal e que é uma forma linguisticamente tão válida como (e que tem o mesmo valor de verdade de) “as meninas” é travar uma “luta inglória”. E isso se dá, justamente, pelo motivo elencado: “As questões que envolvem a linguagem não são simplesmente linguísticas; são, acima de tudo, ideológicas” (SCHERRE, 2005, p. 43).

Entendemos que, entre os diversos mecanismos de manutenção dessa distinção de grupos e classes sociais, a *escola* seja um espaço privilegiado para essa função.

A escola – lugar de preconceito e de luta contra o preconceito

Em *Escola e Democracia*, Saviani (2008) expõe as teorias da educação classificando-as em dois grupos: teorias não críticas e teóricas crítico-reprodutivistas.

As primeiras seriam as teorias tradicionais e novas, mas que têm em comum uma visão idealista sobre a escola, porque a julgam capaz de resolver o

⁸ Citando a entrevista dada por Marta Scherre na revista *Cadernos de Letras da UFF* (ABRAÇADO, 2008, p. 13), a entrevistada, na resposta à pergunta “Quais as variedades mais sujeitas ao preconceito?”, diz: “Vejam dois exemplos do português brasileiro que provocam preconceito linguístico. Uma das características das variedades menos prestigiadas na escala social é, por exemplo, a ausência de concordância nominal e verbal de número, usada de forma variável em todo o território brasileiro (três risco verde/ as porta aberta/[...])”.

problema da marginalidade social. "A marginalidade é um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por esta razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo injustiças, em suma, promovendo equalização social" (*Id. Ibid.*, p. 13).

Já as teorias do segundo grupo, ao contrário, não postulam que a escola seja capaz de resolver os problemas sociais, justamente porque concluem em suas argumentações que "a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere [...]. Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista" (*Id. Ibid.*, p. 13). Na sequência, o autor discorre sobre três dessas teorias que ele considera terem tido maior repercussão, quais sejam: a teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica (Bourdieu, Passeron), a teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) (Althusser) e a teoria da Escola Dualista (Baudelot, Establet).

A primeira tem como axioma que toda violência material exercida por parte de classes dominantes para com as dominadas se converte em violência simbólica e esta se manifesta de várias maneiras (meios de comunicação de massa, sermões religiosos, atividades artísticas, etc.) e entre essas maneiras está o sistema escolar. Explicando como isso ocorre na escola, Bourdieu e Passeron concluem que "a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui para a reprodução social" (SAVIANI, 2008, p. 17).

A teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado distingue Aparelhos Repressivos de Estado (governo, exército, polícia, prisões) de Aparelhos Ideológicos de Estado, quais sejam: igrejas, partidos políticos,

sindicais, imprensa, etc. e entre esses, está a escola. O conceito AIE deriva da tese de que “a ideologia existe sempre radicada em práticas materiais reguladas por rituais materiais definidos por instituições materiais [...] a ideologia materializa-se em aparelhos ideológicos de Estado” (SAVIANI, 2008, p. 18). Para essa teoria, a escola “em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses” (SAVIANI, 2008, p. 19).

A terceira teoria comentada por Saviani (2008) é chamada de Dualista porque vê a escola dividida em duas (apenas duas) grandes redes que correspondem à divisão da sociedade em burguesia e proletariado. E à escola cumpre o papel de “inculcar a ideologia burguesa”; portanto, a escola, seja ela pública ou privada, está a serviço dessa classe social. “A escola [...] é um instrumento da burguesia na luta ideológica contra o proletariado. A possibilidade de que a escola se constitua num instrumento de luta do proletariado fica descartada” (SAVIANI, 2008, p. 23).

Saviani explica que classifica essas teorias em crítico-reprodutivistas porque nenhuma delas possui uma proposta pedagógica, justamente por analisarem a escola e a postularem como um organismo que reproduz a sociedade no modo exato como ela se apresenta. A escola é incapaz de modificar a sociedade. Os limites das teorias estão em analisar essa escola, sem propor algo concreto para o problema da marginalidade.

Enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola **sem jamais conseguir êxito**, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso... o aparente fracasso é na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração (*Id. Ibid.*, p. 24) (grifo nosso).

Quando refletimos sobre o conteúdo exposto, relacionando-o com as questões de linguagem, as considerações pelas variedades linguísticas e o preconceito linguístico, o que temos, de modo geral, é uma escola interessada em reproduzir os interesses das classes dominantes. Quando, na escola, o que se tem é um ensino de língua portuguesa que leva em conta apenas a validade das variedades de prestígio, trabalhando apenas com ensino de norma padrão, considerando outras variedades, simplesmente, como erradas, sem reflexão sobre adequação linguística, as crianças oriundas de lares em que as variedades de prestígio são conhecidas e faladas vão, obviamente, ter menos problemas que as de lares em que só se falam variedades estigmatizadas socialmente.

Essas últimas, muitas vezes, já chegam à escola com visão de que não sabem falar direito e que lá vão aprender. Essa crença se confirma, com o sistema educacional reforçando que ela realmente não sabe falar corretamente e que tem que aprender. Seria ideal se isso realmente acontecesse; se a escola pudesse suprir todas as necessidades que essa criança tem para passar a dominar as outras variedades que lhe são requeridas socialmente, para sua luta por melhores condições de vida. Ocorre que isso não acontece na sua totalidade. É um lugar comum ouvir pessoas dizendo que um determinado sujeito era simples, vindo de família humilde, “estudou, venceu na vida, hoje é doutor”, mas sempre se trata de casos isolados: isso não é para todos. E nem pode ser, justamente para a manutenção da sociedade do modo como ela é.

Para que haja dominantes, é necessário haver dominados. Os que já vão para a escola sem conhecer variedades de prestígio, além de continuarem sem esse conhecimento, introjetam um sentimento de inferioridade com relação à sua variedade linguística (MARIANI, 2008). Quando a escola não olha para a variedade linguística dos alunos como uma identidade e que deve ser respeitada e não, simplesmente, considerada um erro, está apenas

reproduzindo e não transformando essa sociedade. Assim, essa escola que desconsidera as variedades estigmatizadas, apenas julgando-as erradas, reforça, acentua, colabora com a manutenção das distinções sociais e, conseqüentemente, com a manutenção do preconceito linguístico.

Refletindo nessa argumentação, posicionamo-nos contrários à atitude simplista e irrefletida que se dá, na escola, da correção das variedades não prestigiadas, que têm como única intenção contrapor, “maniqueistamente”, o certo e o errado. *Não nos opomos ao ensino das normas de prestígio ou da norma padrão*, mas 1) à postura que não vê a adequação linguística como algo que deva ser trabalhado na escola; 2) à não valorização de variedades carregadas de estigma, ou seja, à recusa pelo trabalho com essas variedades, como se não houvesse necessidade uma vez que “o aluno já fala assim mesmo, para que, ensinar?”. Não se trata de ensinar o que ele já sabe, mas *mostrar a sistematicidade inerente a todas as variedades linguísticas e, com isso, auxiliar na atenuação do preconceito linguístico*.

Concordamos com Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p. 45), em sua inquietação com a correção ou não das “variantes não padrão na fala do aluno”, e sua preocupação com a “aversão da escola ao trabalho com as variedades sociolinguísticas das regras variáveis e os seus respectivos valores sociossimbólicos sob a alegação de que não se deve corrigir a fala dos alunos” (RICARDO; MACHADO, 2013, p. 50). Nosso posicionamento é contrário à correção sem reflexão e que ignora a “relevante noção de adequação do discurso às condições de sua produção” (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, p. 51).

A Pesquisa

A pesquisa foi realizada durante um ano, sendo que em um semestre ocorreram as atividades com os professores apenas e, em outro, com os professores e alunos. Tínhamos em mente que o resultado comprovasse o preconceito linguístico por parte de professores e alunos de educação básica. Propusemos trabalhar com esses professores, no sentido de discutir com eles os pressupostos da Sociolinguística e compor algumas atividades que tivessem como objetivo desmitificar o preconceito que encontraríamos entre os alunos.

Primeiramente, realizamos a seleção dos professores que participaram da pesquisa, aleatoriamente, apenas convidando alguns já conhecidos. Assim, seis professores se dispuseram a participar, sendo que, desses, escolhemos quatro, em função das séries com que estavam atuando: três que trabalharam com 6º. ano do ensino fundamental e um, com 1ª. série do ensino médio. Isso porque também foi objetivo do trabalho verificar se os resultados poderiam ser semelhantes em turmas mais avançadas. Considerando que as crenças preconceituosas com relação à linguagem podem ser constatadas desde muito cedo, julgamos mister que um trabalho, como o aqui relatado, seja iniciado também muito cedo, com as crianças ainda no fundamental.

Antes de começarmos as atividades em sala de aula, com os alunos, ficamos, durante 4 meses, com encontros a cada 15 dias, estudando e debatendo alguns textos que versavam sobre a Teoria Sociolinguística, a questão da variação linguística (sua relevância para a educação, atualmente), a existência do preconceito linguístico na sociedade e na escola e os males que eles causam para as pessoas. Começamos falando sobre o Multilinguismo no Brasil, o quanto se ignora essa realidade, apesar das novas políticas que vêm sendo implementadas, e o quanto a escola poderia fazer para divulgar isso.

Porém, ainda antes de iniciarmos esses grupos de trabalho, realizamos entrevistas semiestruturadas e um teste de crenças (adaptado de Cyranka (2007)), instrumentos que foram utilizados novamente depois de encerrados todos os trabalhos. Como exemplo das assertivas que constavam do teste, citamos: *"A língua falada no Brasil é a língua portuguesa"*; *"Em Portugal, nas escolas, investe-se na correção do idioma, por isso, eles falam de acordo com a gramática normativa"*; *"Na escola, deve-se ensinar, apenas, o português padrão"*. O objetivo foi conhecer um pouco das crenças dos professores a respeito da língua(gem), como trabalham com essas questões e verificar, depois, se houve alguma mudança nessas crenças, com o trabalho realizado.

Depois, iniciamos as atividades com as 4 turmas acima descritas. Primeiramente, também, aplicamos aos alunos um outro teste de crenças (também adaptado de Cyranka (2007)), que nos revelou o que eles pensavam sobre a linguagem e sobre a língua que eles e os outros falam. Como exemplo das assertivas, citamos: *"A língua portuguesa é muito difícil"*; *"Para escrever bem, eu devo melhorar meu jeito de falar"*; *"As pessoas analfabetas falam errado"*. Depois, trabalhamos de acordo com os pressupostos da Sociolinguística, com atividades que os levavam a *discutir, debater e questionar* o modo como a língua (no caso, a língua portuguesa) é colocada, de modo geral, pelos professores aos alunos na escola. Vimos a questão do multilinguismo no Brasil, como aqui não se fala apenas Português; que esse português é diferente do Português falado em Portugal e vimos, mais demoradamente, os tipos de variação linguística existentes - variação diatópica, diafásica, diamésica e diastrática. Para cada um desses tipos, procuramos atividades que fizessem os alunos terem ideia das dimensões da Sociolinguística, da relevância de se considerar os interlocutores e o contexto em que ocorre a interação, na análise da fala. Durante todas as discussões,

sempre surgia a questão do preconceito linguístico, sua ligação com a variação diastrática (bastante enfatizada), seus malefícios e a necessidade de uma mudança de atitude frente a ele.

Mas o diferencial de todo o trabalho foi a metodologia de ensino utilizada: a proposta de *conscientização* constante de uma rica bibliografia de Paulo Freire⁹, por meio de *diálogos*, despertando a *curiosidade* dos alunos, frente às questões que eram colocadas. Segundo Freire (1980, p. 26), “a conscientização implica que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.

Ao término de todas as atividades, aplicamos novamente aos alunos o mesmo teste com a intenção de compará-lo ao primeiro e detectar (estatisticamente) possíveis mudanças em suas crenças sobre a língua. Analisamos cada uma das respostas dadas às assertivas constantes do teste em cada turma e também o resultado geral de cada turma.

Verificamos que os três 6^{os} anos tiveram um aproveitamento melhor durante o desenvolvimento das atividades e nas discussões, do que a 1^a. série do ensino médio. Ratificamos que esse resultado aponta o caráter emergente de se realizar trabalhos incisivos como este até mesmo antes do 6^o. ano.

Além disso, foi explicitamente perceptível a mudança na postura dos professores, envolvidos no trabalho, com relação ao que consideravam “certo e errado” na língua. Uma das professoras se destacou ainda por uma mudança de atitude com relação a corrigir, *inconsequentemente*, a fala dos alunos. Eis um trecho do que disse na entrevista final: *agora, eu sempre digo para o meu aluno que ele tem sim que aprender a língua padrão, mas nunca que ele fala errado...*

⁹ Freire (1980); Freire e Faundez (1986); Freire (1999); Freire (2011).

Quanto aos alunos, muitos deles são representados pelo que uma aluna do 6º ano B nos escreveu no último dia de aula:

*Aprendi que não devemos julgar uma pessoa pela sua variação linguística. Cheguei a uma conclusão que 50% (sic) da população **considera o modo não-padrão errado** e isso consertesa (sic) é um preconceito que eu tinha antes de aprender que o modo não padrão não é "errado", mas sim um jeito diferente... meu aprendizado foi muito bom porque com isso **posso repassar a outras pessoas e tentar evitar um pouco o preconceito linguístico.** (grifos nossos)*

Considerações finais

Não estamos, absolutamente, fazendo apologia ao erro, tampouco negamos o direito de alunos que não dominam variedades de prestígio passem a dominá-las, mas, considerando que ainda temos um ensino de língua portuguesa que reproduz a ideologia dominante, apesar das novas propostas de ensino¹⁰, o que fazemos aqui é a proposição de, por meio da escola, *conscientização das questões discutidas.*

É necessário que os alunos, nas aulas de língua portuguesa, possam não apenas aprender que existe uma norma padrão para a fala e a escrita, mas que a norma que ele traz de casa, "sua língua materna", é uma variedade linguística com plenas condições de exercer as funções comunicativas e de interação na sociedade. Porém, conscientizar esses alunos de que essas variedades são passíveis de estigma é também importante. Um ensino de língua portuguesa que se proponha completo seria o que apresenta a norma padrão, explicando que é apenas uma dentre as demais variedades linguísticas existentes; que é

¹⁰ Reconhecemos as pesquisas que relacionam a Sociolinguística à educação (como a Sociolinguística Educacional) e suas reais contribuições à educação que têm crescido e estão em expansão por todo Brasil.

fabricada por uma sociedade (MILROY, 2011), que tem como ideologia, justamente, a manutenção do conhecimento dessa norma apenas pelos poucos que têm acesso a ela; e que o preconceito linguístico, ou seja, a discriminação contra variedades não padrão, faz parte dessa ideologia e deve ser encarada como algo prejudicial, do mesmo modo como são vistos os demais tipos de preconceito.

Referências

ABRAÇADO, J. Entrevista com Maria Marta Pereira Scherre sobre preconceito linguístico, variação linguística e ensino. **Cadernos de letras da UFF: preconceito linguístico e cânone literário**, Niterói, RJ, v. 36, p. 11-26, 2008.

BAGNO, Marcos A. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

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

BAKHTIN, Mikhail M. (VOLOSHINOV, Valentin N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Nós chegamos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

BRITO, Luiz Percival Leme. Língua e ideologia. In: BAGNO, Marcos. **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2002.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Tolerância e seus limites**: um olhar latino americano sobre diversidade e desigualdade. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 39. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CYRANKA, Lucia Furtado Marcondes. **Atitudes lingüísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora-MG**. 2007. – Tese – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

FARACO, Carlos Alberto. O Brasil entre a norma culta e a norma curta. In.: BAGNO, M.; LAGARES, X. C. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos lingüísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

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

MARIANI, B. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito lingüístico. **Cadernos de letras da UFF**: preconceito lingüístico e cânone literário, Niterói, RJ, v. 36. p. 27-44, 2008.

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: BAGNO, M.; LAGARES, X. C. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.

RAMOS, Heloisa. **Livro Didático**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/V6Cap1.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2011 (em 23 out. 2016, o sítio não se encontrava disponível).

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Ed. comemorativa. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Entrevista**. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI110515-17774,00-O+PRECONCEITO+LINGUISTICO+DEVERIA+SER+CRIME.html>>. Acesso em: 24 out. 2016