

Preconceito e violência lingüística na escola

Oswaldo Piedade Pereira*

Catharina Florenzano**

Luiz Percival Leme Britto***

* Mestrando em Educação da Universidade de Sorocaba; Bolsista Internacional de Pós-graduação da Fundação Ford. osvaldopps@bol.com.br

** Mestre em Educação pela Uniso; Professora da UNIP/Sorocaba. crflorenzano@uol.com.br

*** Doutor em Lingüística pelo IEL/Unicamp; Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Uniso. luis.britto@uniso.br

Resumo

A partir de reflexões fundamentadas na Lingüística contemporânea e nos estudos sobre cultura escrita e questões étnico-sociais, bem como de análises de casos, o presente trabalho apresenta considerações que auxiliam no enfrentamento do preconceito e da violência lingüística na educação escolar, pela construção de conceitos e explicitações que justifiquem mudanças teóricas e práticas na compreensão do fenômeno lingüístico.

Palavras-chave

Educação escolar; língua; preconceito lingüístico; violência, estigma.

Abstract

Based on modern linguistic reflections and on literacy studies, as well as on ethical and social concerns and the analyses of case studies, the work in hand presents considerations which help in the facing of prejudice and linguistic violence in schools, which make explicit the construction of concepts that justify theoretical and practical changes in the comprehension of the linguistic phenomenon.

Key words

School education; language; linguistic prejudice.

Proveniente de relações sócio-históricas complexas, a linguagem humana é um processo eivado de contradições e de conflitos. Gerada das necessidades reais de simbolização e representação do real e da experiência, ela e também manifestação de antagonismos inerentes às relações sociais. Ocupando centralidade em discursos e debates de níveis variados, é um produto cujas possibilidades de uso e de poder é um desejo tão antigo quanto sua própria origem. Associada à inteligência e a sabedoria, a linguagem foi segmentada e hierarquizada, perdendo, em certa medida, seu caráter universal, tornando um objeto cultural cujos usos e posses se associam às formas de exercício de poder. Para atingir tal nível valorativo, foi necessário longo processo em que, da modernidade em diante, teve na escola suporte importante.

Foi por meio da escola que a linguagem foi hierarquizada e transformada em instrumento de diferenciação negativa de culturas, de grupos sociais, de gêneros humanos, de religiões e de raças. Deixou de ser um lugar em que e por que se realizam relações e interações sociais, se transformando em um objeto externo aos sujeitos, motivo de classificações e normatizações pelas quais se estabelecem níveis de relevância e de importância para seu uso.

Nesse processo, as formas de oralidade perdem importância para os padrões de escrita. As variedades lingüísticas não reconhecidas, próprias de segmentos sociais explorados e marginalizados, são estigmatizadas, segregadas e ridicularizadas, valorizando-se o modelo lingüístico das elites. Comungar com esse tipo de pensa-

mento implica o uso de procedimentos agressivos, portanto, violentos, que funcionam como mecanismos reguladores do acesso a certos campos discursivos e quadros sociais considerados cativos de uma classe social. Implica, ainda, a manutenção de uma atitude preconceituosa e de inferiorização das diferenças.

A prática de dominação usada pelos seguimentos dominadores consiste em transformar diferenças culturais em erros sociais. Através de comparações referenciais impõem-se modelos sociais considerados perfeitos e civilizados. Nesse processo, como é freqüente, não se considera que os conceitos de perfeição e de civilização resultam de julgo valorativo determinado por certa cultura social.

Usando procedimento semelhante e mais sofisticado, práticas autoritárias são empregadas nos processos escolares, pela imposição da variedade lingüística de prestígio (sob o argumento ridículo de que se ensina o que seria a norma culta ou a língua de tradição de cultura, com base nos princípios de compêndios gramaticais sem nenhuma sustentação analítica), da mesma forma que se trabalha para depreciar as variedades usadas por grupos e seguimentos sociais desfavorecidos. Apoiando-se em mitos do tipo quem fala *correto é inteligente; quem fala bem pensa melhor; quem não fala correto não tem inteligência* pratica-se, no espaço escolar, ações preconceituosas e violentas.

Uma questão séria a se destacar é que essas práticas foram estruturadas com base em uma visão que concebe a língua de forma monolítica, como se fosse um sis-

tema acabado que emerge e manifesta-se independentemente das relações sócio-históricas. Ao contrário, tem-se de reconhecer que as palavras não são ocas de ideologias. Não são neutras. Transmitem imagens sociais e ícones comportamentais. Dizer que as palavras são vazias de intenções sociais permite que sejamos agredidos e traídos por elas. Esta é uma idéia clara e cara para Bakhtin (1981).

Portanto, o que propomos com o presente trabalho é um direcionamento de olhares para uma forma de ação que a sociedade não reconhece como violenta. E isto porque a compreensão do fenômeno da linguagem segue presa ao senso comum, desconsiderando-se que

a linguagem [é] um enorme depósito de pré-construções naturalizadas, portanto, ignoradas como tal, que funcionam como instrumentos conscientes de construção de formar de representar e compreender o "real". (Bourdieu 2004, p. 39).

A língua, em sua forma discursiva, dispõe de poder. Contudo, não representa fim no conjunto das relações sociais, e sim meio. Ela é produto e, portanto, é passível de ser manipulada, forjada, modificada, e, claro, de servir para excluir. Pode ser utilizada para atender fins políticos, religiosos, afetivos, etc. No caso do processo escolar, ao se eleger uma variedade como modelo de todas, se reforça o poder e se criam condições de violência objetivas e subjetivas.

Nesse sentido, o preconceito e a violência lingüística ocorrem exatamente quando, em contexto social (inclusive o escolar) alguém é humilhado, constrangido, alvo de piadas ou ridicularizado por fazer uso de va-

riações possíveis na língua. Ou seja, pratica-se violência lingüística quando se defende uma língua homogênea, que não corresponde à diversidade de formas de ser e viver.

Consideramos violência esse tipo de atitude, pois, se violência, no sentido estrito (do latim *violentia*), significa "força que se usa contra o direito e a lei", usada genericamente como sinônimo de agressão, constrangimento, violação de direitos, violação de propriedade, ação nociva contra o corpo, opressão física ou psicológica, então constranger, humilhar e coagir alguém por usar uma variação lingüística não aceita pela comunidade escolar, caracteriza-se como ato de violência.

Esse tipo de ação violenta ganha dimensões bastante sérias quando impede o violentado de realizar atividades profissionais ou quando é usada como forma comparativa de avaliar competências cognitivas de pessoas e grupos. Observe-se a seriedade do que estamos tratando no exemplo reproduzido abaixo, registrada em pesquisa de campo:

Exemplo (1)

Os professores estavam reunidos com o diretor, o vice-diretor e a coordenadora do período noturno para agendarem as provas bimestrais. Depois das provas agendadas, a coordenadora tomou da palavra dizendo que havia participado de uma reunião com outros coordenadores, onde a ATP (Assessor Técnico Pedagógico) pedia para os coordenadores comentarem com os professores os principais erros cometidos pelos alunos que prestaram o último ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Logo ela pediu para dois professores lerem em voz alta, enquanto ela escrevia na lousa, a relação tirada da Internet como:

Relação atualizada das pérolas do ENEM.
Quando os professores terminaram de ler, a professora de História fala em voz alta:

– Carolina, parece coincidência, você hoje estar aqui, sua pesquisa não é sobre Língua Portuguesa?

Ao responder afirmativamente, a professora diz:

– Anote tudo o que vamos falar, pois talvez esses seus mestres, entendidos em Língua Portuguesa, achem um método inovador para os alunos não dizerem e nem escreverem “errado” tantas besteiras. Parece até que esses alunos não têm cérebro, não pensam.

Logo emendando essa fala, o professor de Matemática diz:

– Traga logo os resultados, pois isso talvez possa auxiliar o nosso diretor a falar corretamente.

Todos caíram na risada¹.

Em uma leitura breve, poderíamos concluir tratar-se de mais uma cena cotidiana vivida em uma escola quaisquer. Desde uma lente mais atenta, constatamos que estamos diante de um painel onde é possível observar a produção da cotidianidade de indivíduos em contexto social elaborado historicamente.

Em boa medida, o registro possibilita perceber o quanto as palavras estão interligadas ao jogo ideológico das relações de poder e de manutenção das formas de exclusão e, portanto, a serviço não só das formas simples de comunicação, mas também sendo usadas de forma preconceituosa e violenta. No fragmento que, em função dos sujeitos presentes na reunião (diretor, vice-diretor, coordenadora do período noturno, professores) e pela postura hierárquica estabelecida para a mesma, o limite

que dispõe a escola quanto às determinações do poder público instituído. Isso pode ser constatado na ausência dos alunos, da comunidade e dos pais na reunião.

Esta constatação possibilitaria uma investida analítica, caso nosso objetivo fosse verificar a autonomia relativa de que dispõe a escola no cenário social. Como está não é nossa proposta por ora, vamos à questão da linguagem.

Logo no anúncio do texto (pérolas do ENEM), objeto de análise dos presentes, usa-se a recurso lingüístico da ironia como forma de zombar, ridicularizar, inferiorizar, depreciar e humilhar os alunos, que, por motivos vários, não responderam as questões conforme esperavam e exigiam os elaboradores do exame. Por ser uma figura de pensamento, a ironia estabelece associação negativa de idéias, o que, por sua vez, produz imagem desprezível e pouco comum das respostas dos alunos registrada no exame. A carnavalização dos resultados dos alunos serve para demarcar um nível hierárquico de conhecimento de uso do que seria a língua padrão. Têm-se aí os agentes de imposição e de controle da língua em pleno exercício profissional.

Assumindo caráter inquisitório, os comentários ganham proporções extremadas, perdendo dimensão educativa – no sentido freiriano da expressão. A intolerância com as diferenças variacionais sucumbe diante do mito do erro no uso da linguagem, do modo feio de falar, da incapacidade de pensar coerentemente:

Anote tudo o que vamos falar, pois talvez esses seus mestres, entendidos em Língua Portuguesa, achem um método ino-

vador para os alunos não dizerem e nem escreverem *errado tantas besteiras. Parece até que esses alunos não têm cérebro, não pensam...*

Não bastasse a falta de ética, o desca-so para com o conhecimento lingüístico dos alunos, tem-se ainda nas declarações uma violenta depreciação de seus conhecimentos escolares e cotidianos. Pautada em palpites sem fundamentação, uma dos presentes compara a falta de domínio satisfatório para responder questões elaboradas baseadas em uma modalidade da língua com defici-ência intelectual. A atitude desmedida verifi-cada na declaração, além de demonstrar visão equivocada, pois relaciona diretamen-te capacidade de registro gráfico a desen-volvimento das capacidades mentais, pode ser questionada quando se toma por refe-rência estudos genéticos e psicológicos.

Noutra passagem emblemática, ob-serva-se o depoimento que finaliza a infor-mação registrada pela investigadora:

Traga logo os resultados, pois isso talvez possa auxiliar o nosso diretor a falar cor-retamente.

Todos caíram na risada.

No fragmento, temos a demonstra-ção de que a violência lingüística é a única forma de violência em que o praticante é ovacionado por praticá-la. Estamos diante da idéia da uniformidade da língua, da pa-dronização dos falares. Ignora-se, quando se assume essa postura, que a variação é inerente às línguas, que esse caráter não a empobrece, ao contrário, mostra sua dinâ-mica e beleza.

Importante se faz entender as varia-ções da língua como marcadores de identi-

dade social. Todas as línguas pragmatica-mente realizam movimentos complexos e dinâmicos, seja de natureza evolutiva (não no sentido darwinista do termo) seja de ca-ráter variacional. Para decepção dos puristas que concebem a língua como algo enges-sado, existente apenas nos manuais de re-gras, Yaguello (2001) alerta para o fato de que jamais alguém conseguiu deter, por maior que fosse sua determinação, a evolu-ção de uma língua, a não ser impedindo que fosse usada. As línguas modificam-se inde-pendentemente da vontade dos puristas.

A dificuldade de perceber a língua como fato social e que os comportamen-tos lingüísticos são modelados pelo grupo de que pertencem os falantes produz estranhamentos e repulsa ao falar do ou-tro. Que mesmo não sendo desconhecido, e sim composto de uma forma diferente da minha, o desprezo e o repúdio, porque as-sim me ensinaram.

Essa atitude violenta e cruel contaria algo essencial à condição humana: a ex-pressão da subjetividade. O agredido se sente tolhido, humilhado, desrespeitado e privado de sua liberdade pessoal (a fala). Sendo o processo de constituição lingüísti-ca um processo social, nos capacitamos pa-ra o uso da língua sempre em relação com os outros, nossa fala e nossas expressões resultam da síntese de nossa individuali-dade e das características do grupo a que per-tencemos. Ou seja, quando se ataca o falan-te de uma variedade lingüística, se ataca o próprio grupo social com que se identifica.

É absurdo esse tipo de comporta-mento, embora se repita com freqüência,

uma vez que são vários, e legítimos, os discursos em defesa do reconhecimento das diferenças culturais e identitárias de grupos sociais, conforme se observa nas reivindicações dos movimentos feministas, nos movimentos de imigrantes, nos movimentos de negros, nos movimentos de homossexuais ou nos movimentos de portadores de necessidades especiais. O que torna um fato e direito atual a reivindicação do reconhecimento das variações lingüísticas como marcador de identidade.

A idéia não é destruída de sentidos; de racionalidade; apesar de ser assim tratada pelos discursos hegemônicos. Se certos grupos reivindicam o direito de uso da língua, seja o uso de uma variedade, seja uso de determinadas expressões, isso indica que estamos diante de uma questão social de grande amplitude e que está sendo desconsiderada pela escola.

Esperar uma reação espontânea de uma instituição como a escola, que recebeu da modernidade a missão privilegiada de concretizar um processo identitário baseado nos ideais iluministas uniformizantes, é demasiada ingenuidade. Deve-se pensar, ao contrário que mesmo a escola trabalhando empenhadamente no processo de aculturação de grupos, se traduz em um lugar de conflitos e de contradições.

Todo processo educativo se faz contraditoriamente. Isto é, ao passo que somos submetidos a processos educativos, modificamos os processos, as informações processadas e nos modificamos, nos tornamos aprendizes e mestres simultaneamente. Este processo não é diferente com aquisição de

uma língua de nascimento. Ao aprendermos a variedade portuguesa falada por nosso grupo social (isto é, a língua que usamos para nos relacionarmos no início de nossa relação com o mundo), aprendemos a realizar formulações cognitivas e lingüísticas que traduzem não só o nível de pertença cultural ao grupo, mas também uma forma peculiar de uso da língua nas relações sociais estabelecidas dentro do grupo. Numa expressão, nos tornamos mestres e aprendizes da língua.

Daí a pergunta: para que ensinar língua portuguesa para um falante nato dessa língua?

Nessa linha de raciocínio, Batista (2001) encontrou respostas interessantes para a pergunta: *Quando se ensina português, o que se ensina?* Interessante seria questionar também: *quando se aprende português na escola, o que se aprende da sociedade?*

Em seus estudos, Batista (2001, p. 101) constata que

Embora a interlocução em sala de aula se desenvolva em torno de uma coleção heterogênea de saberes (no caso estudado, conteúdos gramaticais, elementos de teoria da comunicação, leitura, escrita, vocabulário, linguagem oral, valores morais e ideológicos), ela tende a se organizar em duas correntes de discurso distintas: aquela que se desenvolve em torno de saberes relacionados à disciplina gramatical e aquela que se desenvolve em torno de usos da língua.

Por meio do ensino da língua, não se ensina apenas meios e formas de domínio ou de uso de recursos lingüísticos. Ensina-se formas de comportamento social,

transmite-se ideologias, controla-se, agride-se, interdita-se.

A base sobre a qual se sustenta a violência e o preconceito lingüístico é a instituição, no interior de uma língua, de uma instância lingüística considerada "oficial" ou "legítima" (Bourdieu 1998), que se não nega, toda forma de variação as define como desvio, erro, impropriedade. Esta instância legítima se constitui de um aparato poderoso de cultura, que inclui uma modalidade escrita relativamente estável e uma indústria gráfica que a reproduz, instituições que teriam direito legislativo sobre ela (por exemplo: as academias, a universidade e a escola), instrumentais técnicos concretos (por exemplo: dicionários, compêndios, gramáticas) e, eventualmente, leis. Nem sempre suas determinações são explícitas e ocorrem também em níveis em que não há propriamente uma legislação, como no caso da prosódia e da fonética. Alimentada por um longo processo histórico, a língua legítima tende a ser aceita e divulgada como natural e recebe forte atenção da mídia.

Em outra dimensão, a violência ocorre pela associação de línguas de valor, de amplo uso e associadas aos países economicamente mais fortes, a línguas de menor valor e, até, línguas exóticas (como seus povos). Daí decorre o estranho, mas usual conceito de língua de cultura. Sirva de exemplo, no caso do português, a expressão "língua de índio", aplicada quando se quer desmerecer uma forma de fala não legitimada pela cultura dominante.

A violência e o preconceito lingüístico no jogo social estigmatizam e agridem

através do uso das palavras, grupos sociais, povos, nações, pois se valem de formas lingüísticas como instrumento de hierarquização e de violação humana.

Erving Goffman explica o conceito de estigma da seguinte maneira:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros. (...) Deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. (...) O termo estigma será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo. Em todos os casos de estigma, encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ser facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que se pode impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. A questão do estigma surge onde há alguma expectativa, de todo os lados, de que aqueles que se encontram numa certa categoria não deveriam apenas apoiar uma norma, mas também cumpri-la (GOFFMAN, 1988, p. 12 e segs.).

A grande questão do estigma é que, ao ser construído socialmente baseado em pré-concepções, ele contribui para intolerância com as particularidades do outro, ocorrendo centralização em aspectos peculiares, que acabam por gerar formas de exclusão de pessoas e grupos portadores de características não reconhecidos como normais ou comuns para certa sociedade. O estigma conduz a idéia de que uma pessoa estigmatizada não é completamente humana. Foi por meio de processos que os negros, os índios, os otomanos, os árabes, os palestinos, os esquimós, os aborígenes...

passaram a ser tratados como seres inferiores, como animais e objetos pelo ideal humano ocidental.

No caso da linguagem, o estigma é construído ao se acreditar na existência de uma língua perfeita, original, que estaria sendo usada de forma incorreta por certos falantes. Trata-se de uma reedição de dois grandes mitos ocidentais.

O primeiro é o mito babélico, segundo o qual todos os homens e mulheres falavam apenas uma e mesma língua, havendo entendimento perfeito, o qual dava força para que as pessoas realizassem suas tarefas sem dificuldades. Insatisfeitas com sua condição, decidiram edificar uma cidade toda poderosa e uma torre que alcançasse o céu, onde estava Deus. O castigo divino por causa da soberba humana foi instaurar entre as pessoas a discórdia, fazendo com que falassem línguas diferentes e já não tivessem mais a capacidade de uma compreender o que uma dizia para outra. Por causa das desavenças e desentendimentos ocasionados pela confusão das línguas, a torre ruiu ou ficou inacabada. O segundo mito é o mito edênico, que fantasia a idéia de que teria havido um momento de plena perfeição humana (inclusive lingüística) e

que o castigo divino é a constante degradação da vida (inclusive da língua). Nos dois casos a grande fantasia é a de que houve tal língua perfeita e de que seria possível recuperá-la. A solução, mágica (de verdade ideológica) é recuperar esta língua perfeita, original (Eco, 2001). Interessante, são exatamente os excluídos e marginalizados os que mais concorreriam para a degradação da língua e dos costumes, devendo, portanto, ser civilizados, catequizados, educados.

Em pesquisa realizada na mesma escola cujo exemplo apresentamos acima, registrou-se algumas informações que podem ajudar a compreender melhor essa questão do preconceito e da violência lingüística.

As informações foram conseguidas através de um questionário. O objetivo do era verificar casos de preconceito lingüístico no ambiente escolar. Participaram respondendo as perguntas 37 professores do ensino fundamental e médio de diferentes disciplinas. A opção de obter opinião de professores de disciplinas distintas se fez por se considerar que o ensino de língua objetivamente não se faz apenas na disciplina de Língua Portuguesa, mesmo que assim se preconize.

1. Corrigem trabalhos escritos:	35
Durante a aula:	18
Nos trabalhos:	29
Nas provas:	28
Outras ocasiões:	14
Não corrigem:	02 (Profs.- Física e Educação Física)

2. Corrigem a fala :	32
Respondendo às perguntas:	23
Em conversas informais:	19
Em outras ocasiões:	09
Não corrigem:	05

3. Quando o aluno usa "Para mim fazer, você:

Corrige de alguma forma:	31
Não corrige:	06

a) Você acha que esse erro é empecilho para o desenvolvimento do aluno?

Sim:	03
Não:	19
Em branco:	15

b) Se o aluno fala "Cráudia ou pobremã":

Corrige o aluno:	22
Não corrige:	09
Em branco:	15

4. Você acha este erro empecilho para desenvolvimento do aluno?

Sim:	00
Não:	37

5. Quais frases você corrigiria seu aluno caso falasse ou escrevesse

Tenho menas idéias que você.	30
Vou no cinema Domingo.	17
Tenho certeza que você vai me encontrar.	04
Fiquei com uma dô da Marília!	23
O garoto não foi preso porque era de menor.	25
Os menino tava lá no bar.	25
Você assistiu o jogo ontem.	08
Se eu ver o professor, perguntarei a nota.	10
Nós se encontramos no campinho.	31

6. Erros considerados mais graves:

Ortografia:	18
Concordância:	12
Uso de maiúsculas:	02

7. Há erros imperdoáveis?

Sim:	04
Não:	24
Não responderam	09

8. Se um professor diz "É eu que vou na reunião"

Não corrige:	29
Comenta com os outros:	03
Corrige na hora:	03
Corrige em particular:	01
Faz referência ao erro:	18

9. Quando seu aluno fala um palavrão, você:

Não repreende:	01
Corrige conversando:	34
Acha normal:	02

10. Você observa algum tipo de preconceito na escola?

Sim:	19
Não:	18

Percebe-se, pela leitura dos dados, que 94% dos questionados declaram fazer algum tipo de correção lingüística na fala ou na escrita de seus alunos. O percentual é elevado, mas não surpreende, por se tratar de professores que atuam em uma escola considerada modelo. Contudo, o que chama atenção são as informações que aparecem nos itens 2, 3, 4 e 5.

Quando questionados se corrigiam a fala de seus alunos, 86% dos professores responderam que sim. Em conversa informal, ressaltaram que faziam as correções com discrição, "com cuidado para não humilhar o aluno". Podemos notar nessa postura a incorporação de um discurso típico da Nova Pedagogia, para dizerem-se modernos, uma maneira de oporem-se ao tradicional. No entanto, mostram simpatia a uma postura corretiva, tendo como referên-

cia modelos de belo, de certo da língua. O padrão de correção, segundo Britto (1997, p. 97-76), é, acima de tudo, uma *representação ideológica* do que seja certo. Está enraizada na expectativa de que os alunos falem a língua ideal cujo ideário reside na noção de língua defendida pelos professores, que por sua vez incorporaram das elites.

Trabalhamos com exemplos que Britto (1997, p. 97-76) chama de "pontos salientes", isto é, aqueles aspectos da linguagem que são pinçados pelas instâncias de produção de valor (Escola, Livro Didático, Mídia), isto é, construções do tipo *para mim fazer, vou ir no banheiro*, trabalhamos ainda com exemplos típicos de fala estigmatizada, como, as pronúncias, *Cráudia, pobrema*.

Os dois primeiros exemplos recebem mais incidência de correção por serem con-

siderados erros escolares, enquanto *Cráudia e pobrema* são menos corrigidos, pois se caracterizam como formas sociais ou regionais de falar. Apenas três professores consideraram que falar *para mim fazer* seria empecilho para o desenvolvimento do aluno e nenhum considerou empecilho para a vida do aluno falar *Cráudia e pobrema*, fato que chama a atenção. Se nenhum questionado considera empecilho para a vida ou para o desenvolvimento dos alunos o uso das construções *Cráudia, pobrema* e para *mim fazer*, o que justifica o elevado número de correções que declararam fazer, das respectivas expressões *Cráudia e pobrema* (59%) e para *mim fazer* (84%)?

Na seqüência de perguntas, constatamos que os professores corrigem com maior freqüência a forma marcada: *meninos, de menor, os menino tava lá, nós se encontramos*. Ao apresentar alternativas de possibilidade de correção, observamos que os professores corrigiam ou não caso seus alunos falassem ou escrevessem e que necessitavam de maior conhecimento das normas gramaticais. Por exemplo, *tenho certeza que você..., você assistiu o jogo, se eu ver o professor...* Apesar de quererem que os alunos falem corretamente, os professores também não têm domínio sobre a língua que chamam de *culta*.

Indagados se corrigiam seus colegas, os professores, em sua maioria, afirmaram que não. Estes dados deixam evidente o autoritarismo pedagógico, na medida em que professor corrige o aluno, mas professor não corrige professor.

Questionados sobre a existência de preconceito na escola, dezenove professores observam algum tipo de preconceito no ambiente escolar, mas nenhum deles manifestou perceber o preconceito lingüístico nem demonstrou consciência de que exerce. A escola trabalha diversos tipos de preconceito, porém, ignora, desconhece o preconceito lingüístico. Mas ele existe, está relacionado ao social.

Conclusão

É impossível negar as diferenças individuais entre os sujeitos de determinada cultura, assim como a variabilidade dos indivíduos de diferentes grupos sociais e culturais. Assim, temos consciência que a tarefa principal da escola deveria ser promover o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano nas diferentes dimensões: sociais, cognitivas, emocionais e motoras. A escola tem a função social e política, e em sua ação social deve prover não só o acesso aos conteúdos culturais construídos e acumulados historicamente, mas também deve contribuir para o desenvolvimento individual de seus membros (em todos os aspectos) objetivando a emancipação, a liberdade, a pluralidade e a democrática. Para que isso aconteça, a escola precisa buscar a superação das deficiências circunstanciais das crianças, respeitando as diversidades, mas valorizando a subjetividade e a identidade dos indivíduos.

Ao romper com o poder institucional na escola, com a tradição autoritária de imposição de valores pessoais, com a homogeneização, que leva à discriminação, ao preconceito, à violência e, portanto, à exclu-

são, vê-se uma escola baseada em relações que respeitem a diversidade e a pluralidade de pensamentos, de sentimentos, uma escola onde haja reconhecimento da fala do outro.

Propomos, portanto, um rompimento com o paradigma de língua ensinado e

se abram os caminhos e espaços para a diversidade lingüística. Para que se dissipe essa nuvem carregada que se mantém sobre a égide da pretensa unidade lingüística, onde militam conscientemente e inscientemente uma multidão de puristas especialistas sem especialidade.

Referências

ECO, Umberto. *A busca da língua perfeita*. São Paulo: EDUSC, 2001.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de Português: discursos e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: EDUSP, 1998.

_____. *O poder simbólico*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRITTO, L.P.L. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1997.

FLORENZANO, Catharina Regina Camargo. *Discriminação lingüística: um caso de escola*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Sorocaba-SP.

GOFFMAN, E. *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

YAGUELLO, Marina. Não mexe com minha língua! In: BAGNO, Marcos (Org.). *Norma Lingüística*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

Recebido em 23 de março de 2005.

Aprovado para publicação em 29 de abril de 2005.