

PRECONCEITO LINGÜÍSTICO: QUEM (NÃO) TEM?

Hosana Aparecida Reis¹
Universidade Federal de Alfenas
sana_relyvel@hotmail.com

Rosângela Rodrigues Borges
Universidade Federal de Alfenas
rosangela.borges@unifal-mg.edu.br

Resumo: As discussões na escola acerca do preconceito linguístico são recorrentes. Linguistas e gramáticos parecem não entrar em acordo. O professor em formação, na área de Letras, vê-se em constante dúvida. De um lado, é preciso respeitar a variante linguística do aluno; de outro, a escola tem como princípio o ensino da língua padrão. A partir dessa problemática, este trabalho, de base bibliográfica, objetiva refletir sobre o papel da escola quanto ao ensino da norma padrão, sem promover o preconceito linguístico. Para isso, fundamentamos este trabalho em estudos sobre ensino de Língua Materna, gêneros textuais e preconceito linguístico.

Palavras-chave: formação docente; ensino; Língua Materna.

Resumen: Las discusiones en la escuela sobre prejuicios lingüísticos son recurrentes. Los lingüistas y gramáticos parecen no estar de cuerdo. El profesor en formación en el área de las letras se encuentra en constante duda. Por un lado, debemos respetar la variante lingüística del estudiante, por el otro la escuela tiene como principio la enseñanza de la lengua estándar. A partir de esta problemática, este trabajo, basado en la bibliografía, objetiva reflejar sobre el papel de la escuela cuanto a la enseñanza de la norma padronizada, sin que haya una promoción del prejuicio lingüístico. Para eso, fundamentaremos este trabajo en los estudios de la lengua materna, los géneros textuales y el prejuicio lingüístico.

Palabras clave: formación docente; la enseñanza; la lengua materna.

Introdução

Este trabalho objetiva refletir sobre o papel da escola quanto ao ensino da norma padrão, sem que haja, para tal, a promoção e a naturalização do preconceito linguístico. Parte-se do pressuposto de

¹ Apoio: Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes – Letras/ Prodocência.

que se professores em formação inicial e continuada refletirem acerca das implicações de enunciados como: “Meu ouvido até doeu quando você falou isso”, “A palavra que você está usando simplesmente não existe”, “A língua que o povo fala é errada e pobre”, poderão redimensionar suas práticas de ensino a fim de que o aluno, usuário de uma variante linguística diversa da padrão, possa perceber que usar a língua padrão ou não depende de, pelo menos dois fatores: a) o contexto no qual este aluno estiver inserido; b) a opção, consciente ou não (FALCIROLI; BORGES, 2012, p. 6), de fazer uso de uma determinada variante linguística, seja essa variante padrão ou não.

Nesse sentido, compreender o que seja preconceito linguístico e as ideologias subjacentes a esse conceito, materializado e cristalizado em práticas discursivas de muitos sujeitos, pertencentes a diferentes segmentos da sociedade, pode contribuir para que o ensino da língua padrão não seja pautado em metodologias excludentes. A escola que tem por função ensinar a língua padrão (POSSENTI, 1996), mas que, quando a escola filia-se a uma formação discursiva, materializando o discurso (BRANDÃO, 2004) de que apenas uma língua é correta, acaba por excluir aqueles alunos, que não seguem a norma padrão do português brasileiro. Dessa forma, Borges (2006, p. 268) pontua que “a escola, na condução do ensino de LM, acaba legitimando que a variante padrão é de uso quase restrito das classes mais favorecidas, num processo naturalizado pela própria escola.”

É nesse sentido que Borges (2006, p. 259) explicita que se instaura na escola “um jogo, regido por regras subliminares, em que aluno e escola, de acordo com interesses diversos, dele participam.”

Ressalta ainda que

as condições nas quais a escola trabalha propiciam a manutenção desse jogo: políticas públicas exigindo um percentual de alunos aprovados, cobrança dos pais e da sociedade, professores com uma formação deficiente ou com uma orientação de trabalho com o ensino de língua voltado para o processo metalingüístico do código padrão escolarizado, dentre outros aspectos. (BORGES, 2006, 259)

Em relação a este jogo, acrescentamos as considerações de Bertoldo (1995) sobre ensino de Língua Estrangeira, as quais podem ser relacionadas ao ensino de Língua Materna também, no cenário escolar:

É constitutivo desse ambiente, portanto, um jogo um tanto quanto velado, em que o professor supõe que ensina e o aluno supõe que aprende (conforme já se tornou senso comum), embora todos saibamos que o nível de proficiência alcançado por esses alunos na língua alvo está muito aquém das necessidades efetivas que o aprendiz possa vir a ter em circunstâncias acadêmicas futuras. (p. 5)

A partir dessas considerações e do pressuposto teórico de que linguagem é um ato político e, portanto, uma prática social (FAIRCLOUGH, 1992 apud BORGES, 2008), propomos a analisar o papel da escola quanto ao ensino da língua padrão e a relação desse ensino com a manutenção/naturalização do preconceito linguístico.

Preconceito linguístico e ensino de Língua Materna

Adentrando na questão de práticas discursivas acerca do preconceito linguístico, Bagno (2002) salienta que este se fundamenta em mitos bastante arraigados na sociedade brasileira, seja na mídia que mantém discursos com tal teor, seja na escola que

não problematiza os efeitos de tais discursos e perpetua o discurso da existência de uma língua única (BORGES, 2006, 2008).

Com a naturalização de tais discursos (FAIRCLOUGH, 1992 apud BORGES, 2008), são muitas as pessoas excluídas em diferentes contextos, incluindo o contexto escolar, visto que, ao desconstruir a identidade do aluno, no caso, (WOODWARD, 2000 apud BORGES, 2006) (ou de qualquer outro papel social que esse aluno venha a ocupar), de certa forma, a escola, como principal agência de letramento (SILVA; ARAÚJO, 2011), não só estigmatiza esse aluno, mas também insere e perpetua o discurso de que há pessoas menos capazes, ou com deficiência linguística e ou cultural (SOARES, 1994), não sendo, pois, capazes de fazer uso também da variante padrão. Dessa forma, a escola encontra uma justificativa, naturalmente aceita pela sociedade, por meio da qual encontra respaldo para explicar porque muitos alunos não aprendem a língua padrão e para explicar porque o ensino de Língua Materna ainda se pauta quase que exclusivamente no ensino de gramática. (BORGES, 2007, 2008)

Antunes (2007) defende a necessidade de não ensinar apenas a gramática dentro das salas de aula. Postula que é necessário que os professores de Língua Materna procurem também associar outros tipos de atividades a fim de explorar o conhecimento de seus alunos. Nesse sentido, a produção de leitura e de textos, com a inserção de diferentes gêneros textuais (MARCUSCHI, 2011), pode contribuir para que o aluno compreenda o sentido de aprender a língua na qual é nativo visto que perceberá que a língua, em suas diferentes variantes, têm lugar em diferentes gêneros textuais e discursivos os quais se atualizam conforme a situação comunicativa (BAKHTIN, 2003a) na qual os interlocutores se inserem.

Em relação às variantes linguísticas, que caracterizam e identificam diferentes sujeitos, em especial no contexto escolar,

Bagno (2002) observa que, ao desconsiderar a variante do outro, constrói-se um preconceito linguístico por meio do qual se justifica que pessoas que não usam a língua padrão podem (e devem) permaneçam à margem da sociedade.

O preconceito linguístico, segundo Bagno (2002, p. 38), se “baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna [...] que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogadas nos dicionários”.

Na contramão dos estudos linguísticos, esses preconceitos são materializados, inclusive, no meio acadêmico. Dessa forma, na formação inicial, apesar da inserção de disciplinas como Linguística e da adoção de ensino de língua, pautada na vertente funcionalista, os licenciandos em Letras encontram, na voz de muitos docentes, práticas discursivas estabelecendo preconceito linguístico em relação àqueles que não usam a língua padrão. Instaura-se, pois, um processo circular, difícil de ser quebrado. De um lado, a academia apregoa a existência de diversas variantes linguísticas; de outro, descaracteriza essas mesmas variantes ao indicar a supremacia da variante padrão, sem estabelecer, pelo menos, um contexto.

É bem verdade que o ensino da língua portuguesa vem sendo questionado há tempos. São muitas as divergências. Dentre elas, citamos a inserção do tópico de conteúdo “variantes linguísticas”, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1999).

Variantes linguísticas, seguindo a definição proposta por Tarallo (1986, p. 08), são as “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de *variável linguística*” (grifos do autor).

Em relação a esse conceito, Chagas (s.d, p. 70) postula que

Existem tantas variedades lingüísticas quantos grupos sociais que compõem uma comunidade de fala. Essa variação pode acontecer de formas diferentes, até mesmo dentro de um único grupo social. [...] ela não é aleatória, fortuita ou caótica, [...] apresenta-se organizada e condicionada por diferentes fatores. Essa heterogeneidade ordenada tem a ver com a característica própria da língua: o fato de ela ser altamente estruturada e, sobretudo, um sistema que possibilita a expressão de um mesmo conteúdo informacional por meio de regras diversas, todas, igualmente, lógicas e com coerência funcional. É um sistema que proporciona aos falantes todos os elementos necessários para a sua plena interação sociocultural

No contexto escolar, é comum o professor de Língua Materna desconsiderar o fato de que a língua está em constante modificação e de que ocorrem as variantes linguísticas devido a fatores como: idade, gênero, classe social, região, escolaridade, etc.

Ao assumir essa postura, a língua ensinada nas escolas é apenas a língua que consta na gramática normativa. Dessa forma, a escola não trabalha os usos da língua em seus diferentes contextos. Ficam praticamente excluídos gêneros textuais nos quais o uso das variantes linguísticas também tem lugar, pois se constituem diferentes espaços sociais de utilização da leitura e escrita. Em gêneros textuais, que circulam livremente na sociedade letrada, como piada, tirinhas, charges e outros, encontramos a presença de variantes linguísticas. Desconsiderar a existência desses gêneros e a adequação da língua ao contexto pode levar o aluno a acreditar que a língua que usa e “vê” no dia a dia é errada, devendo, pois, ser simplesmente abandonada ou pode levar o aluno a se distanciar da língua ensinada na escola que, normalmente, confunde-se com a própria gramática.

A escola compreende que nem todo mundo tem acesso a livros e a outros bens culturais nos quais a língua padrão é a língua

mais usada. Entretanto, negar ou substituir a variante linguística do aluno, sobrepondo a ela a língua padrão, pode contribuir para esse aluno sintá-se excluído de um processo do qual ele deveria fazer parte.

Considerações finais

O preconceito linguístico é uma forma muito eficaz de discriminar não apenas as pessoas, mas também de apagar e de desautorizar o discurso daqueles que não sabem ou não usam a variante padrão. Práticas discursivas naturalizadas e pouco problematizadas na escola e em cursos de formação inicial e continuada do docente da área de Letras, em especial, contribuem para a estigmatização de inúmeras pessoas. Torna-se necessário (re)conhecer que existem as variantes linguísticas e qual é o seu uso em qualquer sociedade.

É preciso que a escola ensine, por exemplo, a forma “isso é para eu tomar”, porque ela não faz parte da gramática de boa parte dos falantes do português, mas essa mesma escola não pode apregoar a existência de uma única língua, tida como “correta”, nomeando as outras variantes como “erradas”. Concordando com Bagno (2002, 2007), concluímos que é dever da escola apresentar essa e outras regras aos alunos, mas a escola deve fazer isso de forma que os alunos, julgando a pertinência e a necessidade do seu uso, possam vir a usar a língua padrão também, sem abandonar a variante linguística que o constitui.

Nesse sentido, defendemos que as variantes linguísticas, incluindo a padrão, também devem ser trabalhadas na escola, de modo que não haja a exclusão tácita de quem não fala/usa a língua dita como língua padrão, mas sim mostrando que uso de qualquer

variante deve levar em conta o contexto em que será usada. Dessa forma, a escola poderá também assumir não apenas a tarefa de ensinar a língua padrão, mas também a tarefa de formar cidadãos que respeitam o outro, ainda que esse outro não utilize a língua padrão, mesmo em contextos que exijam esse uso.

Se a escola ou mesmo a academia ensinarem a alunos e acadêmicos que, por meio da língua padrão, é possível e natural discriminar e ridicularizar o outro que comete desvios linguísticos, estarão negando a sua principal função: formar pessoas e construir uma sociedade na qual as pessoas se respeitam porque, antes de tudo, são pessoas.

Referências bibliográficas

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: O que é, como se faz. 10. ed., São Paulo: Loyola, 2002.

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

_____. **O poder da língua-linguagem**. Disponível em : <http://www.marcosbagno.com.br/conteúdo/produção-do_autor/artigos_conferências>. Acesso em: 12 de dezembro de 2003.

BAKHTIN, Michail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. **Professores de Língua Estrangeira em Formação: seu discurso em um evento de letramento em Curso de Licenciatura**. 1995. 141 f.. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BORGES, Rosângela Rodrigues. A língua da escola e a língua do aluno no processo de construção de identidade lingüística em eventos de escrita: reflexões sobre a prática do professor de língua materna. In: TRAVAGLIA et. al. (Org.). **Lingüística: caminhos e descaminhos em perspectiva**. Uberlândia: EDUFU, 2006, p. 258-270.

_____. Uma análise das práticas de escrita na escola a partir da perspectiva dos alunos de ensino médio. **FAZU em Revista** (Uberaba), p. 100-107, 2007.

_____. Ensino de língua materna: uma análise das práticas discursivas naturalizadas na e pela escola. **FAZU em Revista** (Uberaba), v. 05, p. 114-121, 2008a.

_____. A construção da identidade lingüística na escola: relações (re)veladas no ensino-aprendizagem do código padrão escolarizado. **Revista do SELL**, v. 01, p. 01-17, 2008b.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp: 2004.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**./ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. _ Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CHAGAS, Carmen Elena das. [s.d] **O papel social da língua: o poder das variedades lingüísticas**. Disponível em: <<http://vertentes.ufba.br/a-teoria-da-variacao-linguistica>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

FALCIROLI, Tariana Leal, BORGES, Rosângela Rodrigues. Freestyle: manifestação lingüístico-cultural. **Revista (Entre Parênteses)**, v. 1, n. 1, 2012. p. 1-13. (no prelo).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário;

GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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

SILVA, Elizabeth Maria da; ARAÚJO, Denise Lino de. Influência do histórico de letramento dos candidatos na mobilização de práticas letradas na redação de vestibular. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n.3, p. 705-725, 2011.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1994.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.