

Preconceito linguístico e sua conscientização: o papel da escola²

Maridelma Laperuta-Martins¹

Resumo

Este texto expõe o resultado de uma pesquisa que se ancorou na observação e registro da existência de preconceito linguístico em discursos de alunos e professores de todos os níveis de ensino. A partir disso, neste estudo, levantamos a hipótese de que é, apenas, pela escola, que se pode fazer um trabalho de conscientização linguística para amenizar discursos e atitudes preconceituosas concernentes à linguagem. A pesquisa mostrou um desconhecimento quase absoluto dos alunos do ensino básico sobre o que é preconceito linguístico, além de crenças equivocadas sobre a linguagem.

Palavras-chave: Sociolinguística. Preconceito Linguístico. Conscientização. Ensino.

Linguistic prejudice and its awareness: the role of school

Abstract

This paper presents the results of a research that begins observing the existence of linguistic prejudice in discourses of students and teachers. From this, we hypothesized that it is only by the school, you can do a work of linguistic awareness to soften prejudiced attitudes and discourses on language. The research showed an almost absolute unawareness of students about what is linguistic prejudice and mistaken beliefs of those about language

Keywords: Sociolinguistic. Linguistic prejudice. Awareness. Teach.

INTRODUÇÃO

Sabemos que, embora a existência de preconceito linguístico seja ignorada pela sociedade, em geral, (ao contrário do que acontece com outras formas de preconceito: racial, sexual, etc.), academicamente, há um referencial bibliográfico extenso sobre ele, sobre o modo como se manifesta, sobre suas origens. Ainda assim, a inquietação com relação a esse tema e principalmente com a possibilidade de neutralizá-lo tem sido uma constante em nossa carreira acadêmica.

¹ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP, *Campus Araraquara* e professora do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE, *Campus Foz do Iguaçu-PR*, Brasil.

² O presente artigo foi adaptado de uma versão publicada nos Anais do IV SIMELP, cujo título constou como Preconceito Linguístico e a função da escola para sua conscientização – Simpósio 2.

Iniciamos, citando três pontos dessa inquietação, que consideramos relacionados ao preconceito linguístico, quais sejam: 1. os alunos de graduação em Letras e seus desejos de aprender gramática normativa; 2. os professores de educação básica e seu (quase) desconhecimento a respeito de conceitos da Sociolinguística; 3. a opinião da pessoa “comum”, aquele cidadão que não tem conhecimento técnico sobre linguagem, e seu senso comum a respeito da língua portuguesa e suas implicações no ensino.

Sobre o desejo que os alunos de graduação têm de saber, conhecer, dominar e entender gramática normativa, constatamos que a maioria absoluta, principalmente, nos cursos de Letras, querem aulas de gramática para “aprender bem o português”, para “falar e escrever corretamente”, para “se comunicar melhor”, “porque não sabem português”, para conseguir “entender essa língua tão difícil” e, até mesmo, para ensinar gramática, quando estiverem dando aulas de português.

Além dessas aspirações por “saber gramática”, ocorre, por parte desses mesmos alunos, resistência em aceitar conceitos da Sociolinguística que desmitificam suas ideias. Como diz Neves (2003, p. 53): “Um conhecimento mínimo das descobertas da Sociolinguística, uma noção mínima dos conceitos de variação e mudança bastam para alijar das obras gramaticais a colocação explícita de preconceitos contra a *modernitas*”. Existe, entre os estudantes, muita confusão entre os conceitos de “gramática normativa” e de “língua”; dificuldade em aceitar a existência de várias gramáticas, inclusive a internalizada; e, o ponto crucial, dificuldade em enxergar as implicações de ideias como essa, no ensino de língua portuguesa para a educação básica. Uma pergunta: por que esse desejo tão grande e generalizado de aprender gramática normativa (conhecida entre leigos apenas como “gramática”)?

O segundo ponto de inquietação é o (quase) desconhecimento de professores do ensino básico sobre questões sociolinguísticas como essas e a também comprovada resistência em aceitá-las como uma “ferramenta”, uma base teórica importante para suas aulas. As inquietações pontuais arroladas sustentam-se no contato com alunos-professores em cursos de formação continuada dos quais participamos. Esses professores, apesar de, em tese, conhecerem as teorias linguísticas que desmitificam crenças e atitudes preconceituosas tanto sobre ensino de língua portuguesa (ANTUNES, 2007),

como sobre a própria língua (BAGNO, 2003)², tendem a continuar desenvolvendo com seus alunos atividades gramaticais que, quase sempre, resumem-se a atividades metalinguísticas. Conforme Neves (2003, p.150), atividades “para praticar o esporte de dar nome a certas palavras que nele ocorrem”. Vários são os autores que trazem exemplos concretos desse tipo de atividade nas escolas e, o que se torna agravante, fornecidas recentemente. Antunes (2007) descreve um exercício (que ela mesma enfatiza como “recém-proposta”) utilizado em uma escola de ensino fundamental, tendo como base (pré-texto) uma estrofe da composição *Comunhão* de Milton Nascimento, cujo objetivo era apenas nomear classes gramaticais: “Escreva os substantivos abstratos do terceiro e do último verso”; “Produza duas frases que contenham substantivos coletivos”; “Que substantivo composto podemos formar com o substantivo chuva?” (ANTUNES, 2007, p. 126-127.). Chegam a parecer absurdos exercícios como esses, diante da profusão de propostas de ensino de gramática, numa perspectiva epilinguística, como as que circulam, atualmente.

Mariani (2008), na revista “Caderno de Letras” da UFF, dossiê “Preconceito Linguístico e Cânone Literário”, discute a origem do preconceito que os falantes brasileiros têm sobre sua própria língua (materna). Ela propõe a questão: “Como é possível introjetar, ou melhor, naturalizar uma visão preconceituosa com relação ao próprio modo de falar?” (p.30). E a responde dizendo que: “Tal crença, ou suposição... e tal internalização foram possíveis em função de uma tradição legitimadora... de uma determinada forma de falar em detrimento de outra.” (p.31). São suas palavras finais no artigo:

Muitos brasileiros, então, não se identificam com o que é chamado língua nacional, não se identificam com essa representação que projeta um imaginário de unidade, sentem-se excluídos e, como os enunciados atestam, acabam por introjetar um preconceito contra seu próprio modo de falar³. Há, em termos discursivos, uma contra identificação (cf. PECHEUX, 1988 [1975] *apud* MARIANI (2008)) de grande parte dos brasileiros com a língua que fala.

² Ou seja, a postura do professor em sala de aula ministrando a disciplina e o que ele pensa sobre língua, sobre o que é falar “corretamente”.

³ Incluímos, aqui, o modo de falar dos outros falantes, também.

Oliveira (2008) também postula que esse pensamento sobre existência de desempenhos linguísticos superiores e inferiores está na origem da própria sociedade “e na sua híbrida formação étnico-cultural; está nas profundas distinções socioeconômicas que nos caracterizam; está na diversidade geográfica nacional com suas cores locais e dialetos; está na presença de estrangeirismos, como marcas da globalização, enfim, está por toda a parte” (OLIVEIRA, 2008, p.116). E Marta Scherre, em entrevista a Jussara Abraçado (ABRAÇADO, 2008, p.15), também afirma isso: “Eu diria que a fonte de dominação linguística está na sociedade. Penso que a escola nada mais é do que o reflexo da sociedade. O sistema escolar, na maior parte das vezes, apenas reforça o que a sociedade pensa e quer”.

A isso se refere o terceiro e último ponto de inquietação de nossa parte: ele diz respeito ao indivíduo que não tem contato com linguística, não é professor nem aluno, apenas passou pela escola, formou-se e não “admite” certos “erros de português” (mesmo sabendo, admitindo, que ele mesmo “não fala português corretamente”). Os comentários de pessoas com essas crenças podem ser vistos nos meios de comunicação e, atualmente, muito mais em meio eletrônico. O arcabouço bibliográfico sobre esse assunto é grande. A polêmica (graças às teorias linguísticas) também é grande. Por um lado, há os consultórios gramaticais, “gramatiqueros”, personalidades conhecidas na mídia e admiradas pela população, em geral, por “saberem bem o português”. Ao lado desses, pessoas comuns, com boa escolaridade (médicos, jornalistas, engenheiros, dentistas, arquitetos, advogados, etc.) defendem a integridade da língua em colunas de jornais impressos e também na internet. Scherre (2005) faz uma dura crítica à mídia que, achando que presta um serviço à comunidade, na realidade, dissemina preconceito:

Se não fosse a confusão entre língua e gramática normativa, entre língua falada e língua escrita e as deprimentes associações entre língua e inteligência/burice, competência/incompetência, beleza/feiura (...) todas as colunas de dicas de português espalhadas por jornais, revistas e tevês, prestariam um grande serviço à comunidade. Mas a mídia presta um desserviço, porque com elas reforça um dos aspectos mais sórdidos do ser humano: a divisão entre classes e a exclusão social (SCHERRE, 2005, p. 88-89).

Do outro lado, muito timidamente, estão os pesquisadores da linguagem que, de vez em quando, escrevem para um jornal ou revista, criticando e tentando mostrar as origens de uma expressão considerada errada, ou justificar

o emprego de um termo considerado inaceitável por leigos. Ao lado desses, ninguém! Segundo Chambers, *apud* Roncarati (2008, p. 51):

[...] As forças que prestigiam a variante standard são mais cristalinas: a academia e as gramáticas tradicionais proscurem usos mais coloquiais ... Pais de classe média defendem uma boa linguagem; professores corrigem o uso dos alunos; cartas ao editor deploram usos não prescritos; um falante desculpa-se pelo seu modo de falar errado ou por erros de ortografia ou gramática; não se reclama da hipercorreção na mídia ou da uniformidade de sotaque entre locutores de telejornais. Mas as pressões sociais que defendem a variante não Standard não têm lobistas identificáveis.

François (1979, p. 87) explica por que a atitude prescritivista é “tão difundida, tão forte, em matéria de linguagem”:

Em virtude de consistir num instrumento de comunicação, a língua é um bem comum, do qual todos os seus usuários são depositários. Assim, diferentemente de outros domínios da ciência, todos se atribuem o direito de cuidar da língua.

Assim, apesar de todos os problemas por que passa a escola, e de tudo o que ainda falta fazer para que se alcance um ensino e uma aprendizagem mais eficientes, ela é a única instituição por meio da qual é possível divulgar, multiplicar e propagar ideias não preconceituosas sobre a linguagem. Fora dela, isso se torna muito difícil ou até inviável. Não há espaço na mídia. Tudo o que aparece nos meios de comunicação de massa é uma apologia a um ensino de língua portuguesa que privilegie os alunos que já chegam à escola falando uma variedade de prestígio, e menospreza e desqualifica os que não dominam essa variedade.

A quase impossibilidade de fazer chegar à população, em geral, conceitos da Sociolinguística que desvelem o preconceito linguístico é nossa maior inquietação. A origem do preconceito está na sociedade e não na escola – que apenas o reproduz -, mas é apenas por meio da escola que se pode conseguir (ao menos, tentar) fazer algo para amenizá-lo.

A PESQUISA

Diante dessa inquietação, propusemos uma pesquisa que comprovasse o preconceito linguístico por parte de professores e alunos de educação básica; e, ainda, que trabalhasse com esses professores, no sentido de analisarem e

discutirem os pressupostos da Sociolinguística, com eles construindo algumas atividades que evidenciassem esse preconceito.

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

Antes de começarmos as atividades em sala de aula, com os alunos, realizamos encontros a cada 15 dias, durante quatro meses, estudando e debatendo alguns textos que versavam sobre a Teoria Sociolinguística, com os professores das turmas envolvidas no estudo. Nos textos selecionados para esses encontros era enfocada a questão da variação linguística (sua relevância para a educação), a existência do preconceito linguístico na sociedade e na escola e os males que o preconceito causa às pessoas. Começamos falando sobre o multilinguismo no Brasil, e no quanto ignoramos essa realidade, apesar das novas políticas implementadas, e, ainda, no quanto a escola poderia fazer para diminuir o preconceito existente.

Antes de iniciarmos o trabalho com o grupo, 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, 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, ao final, se houvera alguma mudança nessas crenças.

Em seguida, iniciamos as atividades com as 4 turmas acima referidas. Primeiramente, aplicamos outro teste de crenças (também adaptado de Cyranka (2007)), que nos revelou o que professores/alunos 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 *teoria variacionista*, com atividades que levaram os participantes a *discutir, debater e questionar* o modo como a língua (no caso, a língua portuguesa) é vista e apresentada, de modo geral, pelos professores aos alunos, na escola. Consideramos, de forma abreviada, a questão do multilinguismo no Brasil, destacando que por aqui não se fala apenas Português; que esse português é diferente do Português falado em Portugal e, mais demoradamente, consideramos os tipos de variação linguística existente - variação diatópica, diafásica, diamésica e diastrática. Para cada um desses tipos, propusemos atividades que fizessem os alunos dos professores envolvidos no estudo a avaliarem as dimensões da Sociolinguística, a relevância de se considerar os interlocutores e o contexto em que ocorre a interação, para a análise das práticas orais. 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 à questão.

Mas o diferencial de todo o trabalho foi a metodologia de ensino por nós utilizada: a proposta de *conscientização* constante de uma rica bibliografia de Paulo Freire⁴, por meio de *diálogos*, despertando a *curiosidade* dos alunos, frente às questões que eram propostas para discussão.

Ao término de todas as atividades, aplicamos novamente o mesmo teste do início do trabalho com a intenção de compará-los (teste inicial e final) e detectar (estatisticamente) possíveis mudanças nas crenças dos alunos. Analisamos cada uma das respostas dadas às assertivas constantes do teste em cada turma, e, também, o resultado geral de cada uma delas, comparando-os entre si.

Verificamos que os três 6^{os} anos tiveram um aproveitamento melhor durante o desenvolvimento das atividades e, ainda, em sua participação nas discussões do que a 1^a Série do ensino médio. Ratificamos que esse resultado aponta o caráter emergencial de se realizar trabalhos como este até mesmo antes do 6^o ano do E. Fundamental.

⁴ Freire (1980); Freire e Faundez (1986); Freire (1999); Freire (2011).

Além disso, ressaltamos que foi perceptível a mudança na postura dos professores envolvidos no trabalho, com relação ao que consideravam “certo e errado”. Uma das professoras se destacou por uma mudança de atitude radical com relação a corrigir a fala dos alunos. Eis um trecho do que ela 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[...]*. Quanto aos alunos, muitos deles podem ser 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

Evidente que consideramos insuficientes e apenas parcialmente confiáveis os resultados de uma pesquisa de curta duração⁵, para afirmarmos categoricamente a necessidade e urgência de um trabalho específico sobre Preconceito Linguístico nas escolas. Entretanto, esses resultados apenas confirmaram o que expusemos na introdução deste texto, ou seja, aquilo que a Teoria Sociolinguística vem postulando já há algum tempo.

Existe preconceito linguístico dos falantes brasileiros com relação à língua que “eles” falam e que os “outros” a seu redor falam; esse falar, contudo, não é específico de cada falante, sendo na realidade um fenômeno da realidade social do país. Esse preconceito não se limita a não valorizar determinadas variedades regionais (diatópicas) (como considerar caipira o uso do “fonema retroflexo”, por exemplo), mas, principalmente, o de considerar “erradas” variedades faladas por pessoas pertencentes a classes sociais populares, os trabalhadores braçais, os lavradores, os garis etc. etc., ou seja, pessoas que, por terem baixo poder aquisitivo, não tiveram/têm oportunidade de boa escolarização e, conseqüentemente, não dominam a variante padrão, aquela aprendida na escola, nem sequer uma variedade prestigiada; apesar de não se limitar a alunos e professores (ao contrário, ser extensivo a toda a

⁵ Realizada em apenas um ano, sendo menor ainda (apenas 4 meses) o tempo trabalhado diretamente com os alunos.

população, independente de classe social, escolaridade e sexo), não vemos outro meio de se fazer um trabalho de conscientização sobre a realidade linguística do país que não seja dentro da escola e, especificamente, nas aulas de língua portuguesa. Esse trabalho precisa ser iniciado o quanto antes, na educação básica, porque, do contrário, as chances de se reverter crenças equivocadas sobre a língua/linguagem ficam bem remotas, senão inviáveis.

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, v. 36, p. 11-26, 2008.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

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

CYRANKA, L. F. M. Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora -MG. 2007. 178. **Tese**. (Doutorado em Letras) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

FRANÇOIS, D. A noção de norma em linguística. In: MARTINET, Jeanne. **Da Teoria linguística ao ensino da língua**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. 3 ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

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

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

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

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

NEVES, M. H. de M. **Que gramática ensinar na escola**: norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, M. R. de. Preconceito linguístico, variação e o papel da universidade. **Cadernos de letras da UFF**: preconceito linguístico e cânone literário, Niterói, v. 36. p 115 - 129, 2008.

RONCARATI, C. Prestígio e preconceito linguísticos. **Cadernos de letras da UFF**: preconceito linguístico e cânone literário, Niterói, v. 36. p 45 - 56, 2008.

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