



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

ISSN: 2318-0870

PUC-Campinas

Vasco, Edinei Oliveira; Pinheiro, Veralúcia
Educação e linguagem: elementos para uma introdução crítica ao preconceito linguístico
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 21, núm. 1, 2016, Janeiro-Abril, pp. 103-115
PUC-Campinas

DOI: 10.24220/2318-0870v21n1a2880

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061624008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UAEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Educação e linguagem: elementos para uma introdução crítica ao preconceito linguístico

Education and language: Elements for a critical introduction to linguistic prejudice

Edinei Oliveira Vasco¹

Veralúcia Pinheiro¹

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar alguns conceitos e concepções referentes à interação moderna entre dois fenômenos - educação e linguagem - cuja indissociabilidade aparente, tanto epistemológica quanto funcional, apresenta elementos que contribuem para o desenvolvimento de uma introdução crítica ao preconceito linguístico. Este é entendido como uma forma peculiar de preconceito social, que se efetiva no interior das relações sociais, por meio do sistema educacional - no qual a escola moderna é considerada o local privilegiado e legítimo de transmissão e imposição da língua caracterizada como padrão, oficial ou "cultura" - e através da dominação cultural e da imposição linguística daí proveniente. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de caráter qualitativo e de natureza analítico-descritiva que utilizará como metodologia um referencial bibliográfico a respeito da temática e dos objetos de estudos propostos.

Palavras-chave: Denominação cultural. Educação. Linguagem. Preconceito linguístico.

Abstract

The aim of the paper was to analyze some ideas and conceptions about modern interaction between two phenomena - education and language - whose apparent epistemological and functional inseparability presents elements that contribute to the development of a critical introduction to linguistic prejudice. Linguistic prejudice is understood as a particular form of social prejudice that is effective within social relationships throughout the educational system - in which the modern school is considered a privileged and legitimate place for the transmission and imposition of language considered standard, official or "cult" - and through cultural domination and linguistic imposition. It is, therefore, a qualitative research with an analytical-descriptive methodology that uses bibliographic references related to the theme and objects of proposed studies.

Keywords: Cultural denomination. Education. Language. Linguistic prejudice.

¹ Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagens e Tecnologias. Av. Juscelino Kubitschek, 146, Jundiaí, 75110-390, Anápolis, GO, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: E.O. VASCO. E-mail: <diney.ueg@hotmail.com>.

Introdução

As contradições inerentes ao modo capitalista de produção se revelam não somente no complexo mundo da produção, mas em todas as esferas da sociedade moderna e, por conseguinte, com muito mais razão e de forma especial, no processo educacional, por meio da instituição escolar. Esta pode ser compreendida como umas das instâncias responsáveis pela reprodução e perpetuação das concepções e premissas fundamentais que dão sustentabilidade estrutural, orgânica e ideológica a esse modelo de sociedade, alicerçada na exploração e dominação de uma classe sobre a outra. Assim, a escola desempenha um papel determinante na reprodução das relações de produção capitalista, uma vez que ela é burocraticamente articulada e organizada para centralmente formar e especializar conforme as necessidades do capital.

Nesse sentido, a educação escolar torna-se um mecanismo capaz de difundir, legitimar e justificar as ideias dominantes como sendo naturais, universais e imprescindíveis para o processo de socialização. É a partir daí, e juntamente com a formalização da língua por meio da gramática moderna e de outros instrumentos análogos, que a língua da classe dominante transforma-se, definitivamente, na língua dominante, caracterizada e imposta como culta ou padrão. Desse modo, entende-se que é por meio da educação, sobretudo a escolar, que o preconceito linguístico tende a se materializar a partir da linguagem, uma vez que esta se efetiva no interior de relações sociais contraditórias, nas quais uma classe quer impor sua dominação cultural e linguística sobre as demais. Logo, como espaço de luta de classes, a escola reflete cotidianamente as relações culturalmente conflituosas e contraditórias entre aqueles que querem impor suas vontades e ideologias, e aqueles que supostamente devem aceitá-las.

Portanto, o presente artigo tem como objetivo apresentar e analisar alguns conceitos e concepções referentes à educação e à linguagem na sociedade moderna, acreditando que a indissociabilidade epistêmica e funcional entre esses dois fenômenos

permite suscitar elementos que possam contribuir para o desenvolvimento de uma crítica, ainda que de forma introdutória, ao preconceito linguístico.

Ao se propor uma análise sobre educação escolar, tal como a linguagem por ela prestigiada - o que gera discussões em virtude das variedades linguísticas - pretende-se, inicialmente, relacionar esses fenômenos a questões históricas, culturais, sociais e, principalmente, ideológicas, para que se possa então compreender as contradições a partir das relações dialéticas existentes entre eles. A dialética, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, se refere à concepção segundo a qual todo e qualquer fenômeno só pode ser compreendido a partir de sua imanência à totalidade concreta e histórica, não podendo dela se dissociar. Ou seja, o objeto de estudo é analisado levando-se em consideração as contradições que fomentam uma estrutura social polarizada na qual surgem tensões cada vez maiores, que promovem confronto político e se desemboca na luta de classes. E, ainda, recusa uma suposta neutralidade-axiológica positivista, e se posiciona a partir dos pressupostos e perspectivas do proletariado, pois esta é a única classe que realmente tem interesse na verdade (Viana, 2007; Bottomore, 2012; Löwy 2013). Logo, o presente texto não se debaterá em estruturas linguísticas, mas sim em aspectos ideológicos referentes à linguagem estabelecida pela escola como padrão, e de acordo com a perspectiva de Milroy (2011, p.76) quando este afirma que:

O estabelecimento da ideia de uma variedade-padrão, a difusão de conhecimento desta variedade, sua codificação em compêndios gramaticais e dicionários largamente usados e sua promoção num amplo espectro de funções - tudo isso leva à desvalorização das outras variedades. A forma-padrão se torna a forma legítima, e outras formas se tornam, na mente do povo, ilegítimas.

Assim sendo, primeiramente será feita uma breve reflexão histórica e social em relação à Educação, entendendo-a no seu sentido moderno,

institucionalizado e burocrático, isto é, como um ensino programado e difundido pela escola. Em seguida, serão abordadas algumas considerações teóricas e filosóficas sobre a linguagem, submetendo-a a questionamentos sobre sua relação com determinadas categorias, tais como a realidade, a verdade, a formação da consciência, etc. Na sequência, apresenta-se uma definição e análise conceitual e crítica acerca do preconceito linguístico, entendendo-o de forma peculiar por possuir uma relação muito estreita com o processo educacional e por ser um subproduto de um fenômeno mais amplo: o preconceito social. Em síntese, e de forma ainda incipiente, este texto busca suscitar e propiciar alguns elementos que possam contribuir para se pensar a relação entre educação, linguagem e preconceito linguístico, assim como as ideologias e contradições envolvidas nessa relação.

Trata-se, pois, de uma pesquisa de caráter qualitativo e de natureza analítico-descritiva, que utilizará como embasamento um referencial bibliográfico a respeito da temática proposta.

Sobre educação: uma breve reflexão

O termo “educação” refere-se aqui, de maneira restrita, à educação escolar, no seu sentido burocrático de saber institucionalizado, isto é, um ensino programado e difundido pela escola, sendo esta reconhecida socialmente e, por excelência, como o *locus* responsável pela transmissão do conhecimento correto e legítimo. Ou seja, uma educação que envolve o conjunto de instituições, processos formais e informais de elaboração, organização e difusão de ideias, valores e atitudes ligados basicamente aos interesses das classes dominantes (Kawamura, 2001). Difere-se, nesse sentido, do conceito amplo e universal de Educação, segundo o qual o conhecimento está em todos os lugares e a aprendizagem em todos os saberes, o que significa, conforme Brandão (1993), que não se pode confundir Educação - que é algo abrangente e faz parte de todas as culturas -, com “ensino”, que é específico à educação formal e escolar.

O sociólogo Durkheim (1978) define a educação como o processo metódico de socialização a que os indivíduos são submetidos e que tem por objetivo suscitar e desenvolver estados físicos e morais que são requeridos pela sociedade conforme a sua estrutura política, econômica, etc. Embora possa ser considerado amplo e generalizante, esse conceito de Durkheim consegue expressar o essencial do fenômeno, pois pode ser utilizado para caracterizar o processo formal e institucional de socialização por meio da Educação. Para Viana (2008), embora a generalização do conceito seja oriunda de uma concepção restrita de educação e, assim sendo, venha a ser assimilada e reproduzida pela ideologia dominante - em cujo seio brotou -, ela também pode ser apreendida e, conseqüentemente, ressignificada por uma concepção crítica.

Em outros termos, na sociedade contemporânea, a educação é concebida e articulada de forma institucional e burocrática, ou seja, indissolúvelmente ligada a uma instituição (a escola), aos responsáveis pela “transmissão do saber” (os professores) e também aos seus “receptores” (os alunos). No sentido burocrático, e de maneira substancial, a educação escolar constitui uma relação social em que se colocam, frente a frente, dirigentes e dirigidos, por meio de uma categorização hierárquica mediada por um processo no qual os dirigentes exercem, ideologicamente, plena dominação sobre o que deve ou não ser ensinado e aprendido pelos “dirigidos” (Viana, 2008).

Nas palavras de Bourdieu e Passeron (2009), o processo educacional conduzido pela escola caracteriza-se pela imposição de um arbitrário cultural, no qual a seleção de uma cultura e valores impostos como legítimos configura, nesse caso, uma violência simbólica capaz de dissimular e legitimar uma cultura específica, dando-lhe o caráter de universal. A sociedade, dentro dessa perspectiva, é o terreno da imposição que tem no sistema educacional o veículo, por excelência, da transmissão da ideologia e da reprodução de um arbitrário cultural. Assim, essa imposição constitui-se, essencialmente, a partir da ideia dominante e ilusória de difusão de uma cultura

específica - caracterizada como a única válida -, que é expressa em relação ao saber institucionalizado. Nessa dinâmica, existe, de um lado, aquele que possui e transmite o conhecimento correto e universal, necessário à socialização, e, de outro, o receptor, a quem cabe o papel de "armazenar" e assimilar o saber transmitido por aquele.

Nesse sentido, a educação formal configura-se como mais um dos elementos de socialização - porém, o dominante na sociedade moderna -, constituído por uma "experiência endoculturativa", na qual um grupo social aos poucos socializa, em sua cultura e a partir dos seus valores e interesses, os seus membros como tipos de sujeitos sociais para comportamentos socialmente aceitos e consensuais (Brandão, 1993). Esses elementos de transmissão cultural, cuja finalidade é a inserção e aceitação grupal, sempre estiveram presentes, de maneira natural, em sociedades primitivas, indígenas e pré-classistas. Mas, na medida em que se materializaram as relações hierárquicas de poder entre as pessoas, emergiram-se então, no âmago das classes hegemônicas, as intenções de reproduzir e perpetuar os seus valores e costumes por meio de um processo elaborado e metódico de transmissão. Ou seja:

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber (Brandão, 1993, p.16).

De tal modo, e a partir de uma breve reflexão histórica e social, percebe-se que nas sociedades pré-históricas e também nas indígenas não existiam escolas nem professores, mas o processo de socialização ocorria, e para um indivíduo desenvolver a aprendizagem e a interiorização de normas e valores era suficiente a sua convivência grupal e sua relação com o meio ambiente, mediada pelas experiências endoculturais. As crianças aprendiam imitando os gestos dos adultos ou influenciadas por estes nas atividades diárias e nas cerimônias dos rituais. Aprendiam para a vida e por meio da vida, sem que

alguém ou algum grupo estivesse especificamente destinado à tarefa de ensinar:

Nas aldeias dos grupos tribais mais simples, toda a relação entre a criança e a natureza, guiadas de mais longe ou mais perto pela presença de adultos conhecedores, são situações de aprendizagem. A criança vê, entende, imita e aprende a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa. São também situações de aprendizagem aquelas em que as pessoas do grupo trocam bens materiais entre si ou trocam serviços e significados: na turma de caçada, no barco de pesca, no canto da cozinha da palhoça, na lavoura familiar ou comunitária de mandioca, nos grupos de brincadeiras de meninos e meninas, nas cerimônias religiosas (Brandão, 1993, p.18).

Nas sociedades de classes pré-capitalistas (escravismo, feudalismo, modo de produção tributário), também não existiam instituições especializadas no ensino, e o processo de socialização ocorria naturalmente, a não ser em casos bastante limitados e especializados, atingindo pequenas minorias dominantes e privilegiadas, mas de forma radicalmente diferente das atuais instituições escolares (Viana, 2008). Nessa fase, o entendimento de educação centrava-se em torno da concepção do homem como criatura divina, apenas de passagem pela Terra e, nesse sentido, deveria cuidar única e exclusivamente da salvação da sua alma e da vida eterna.

Porém, é com o advento da sociedade capitalista e, principalmente, com a constituição da burguesia como classe dominante, que a educação se concretiza, definitivamente, como uma instituição burocrática, centrada nos interesses e privilégios dessa classe, uma vez que os conhecimentos e valores a serem transmitidos pela educação escolar seriam aqueles definidos pelas concepções burguesas, cujo objetivo é produzir e reproduzir a ideologia dominante, assim como conservar o *status quo* adquirido. Em outros termos:

O capitalismo aprofunda a divisão social do trabalho, desenvolve a tecnologia e produz

uma burocratização das relações sociais, bem como sua mercantilização. Isto tudo cria a necessidade de se criar uma instituição voltada para a preparação da força de trabalho e para a produção e reprodução da ideologia dominante. Esta instituição deve atuar desde os níveis mais básicos aos superiores e seu objetivo é reproduzir as representações ilusórias da realidade e preparar o indivíduo para a integração na sociedade burguesa e no seu lugar de classe específico, o que produz diferentes tipos de escolas para diferentes classes sociais (Viana, 2008, p.38).

A partir daí houve a necessidade da universalização da educação e a difusão de determinados conteúdos caracterizados como os únicos apropriados e legítimos. E isso para que todos tivessem um mínimo de informação e instrução que viessem a se harmonizar com os valores e projetos capitalistas. Nessa perspectiva, conforme Viana (2009), a educação formal e escolar tornou-se um mecanismo capaz de difundir, legitimar e justificar as ideias dominantes, incluindo a linguagem, como sendo naturais, universais e imprescindíveis para o processo de socialização. Como consequência, repita-se, a formalização da língua através da gramática moderna e de outros instrumentos análogos, fez com que a língua da classe dominante se transformasse, definitivamente, na língua dominante, isto é, aquela considerada como culta ou padrão.

Dessa forma, entende-se que a educação, no sentido moderno e escolar, tem a função de reproduzir, como se fossem universais e autênticos, os valores e atitudes concernentes aos interesses econômicos, sociais, culturais etc. do sistema capitalista. E isso faz com que o processo educacional se torne necessariamente, porém não de forma absoluta, um processo de controle e de engenharia social (Stubbs, 2002). As escolas (professores, gestores, administradores etc., em sua maioria) ignoram ou são hostis a esses conceitos relacionados à educação moderna, o que os torna adaptados à reprodução do sistema; ou seja, a aparente crise na educação e o fracasso escolar são, na verdade, o êxito da escola, isto é, aquilo que se pensa ser uma disfunção é, de fato, a sua própria função (Saviani, 1991, 2001).

Sobre linguagem: sucintas considerações filosóficas

A princípio, é preciso enfatizar que o campo da filosofia da linguagem não é nitidamente delimitado, uma vez que ele flutua consideravelmente de um autor para outro conforme suas distintas concepções. Entretanto, a área da filosofia da linguagem tem como objeto de estudo a própria linguagem, e não as ciências que a abordam e tratam dela (Martin, 2003). Nesse sentido, a filosofia da linguagem tem por objetivo submeter a própria linguagem a questionamentos que incidem sobre a natureza dos fatos e sobre as relações com determinados fenômenos que são indissociáveis dela, isto é, a realidade, a verdade, o pensamento, certas formas de ação, etc.

Nessa perspectiva, e de acordo com Sapir (1980), a linguagem pode ser considerada como um conjunto de métodos e recursos simbólicos puramente humanos - e não instintivos - de ideias, emoções e desejos criados para possibilitar a comunicação humana e, assim sendo, possui um caráter essencialmente de natureza social. Logo, a linguagem possui a função de produzir e organizar a realidade mediante o processo de simbolização, no qual o caminho para a compreensão de determinado fenômeno se dá pela decifração dos signos que tendem a produzir ou reproduzir a realidade, remetendo a determinados conceitos e significações já estabelecidos socialmente e nos quais os indivíduos intervêm muito pouco e de forma restrita.

Em outros termos, e conforme Bakhtin (2009), o signo e a situação social em que ele se insere estão indissolivelmente ligados, ou seja, o signo não pode ser separado da sua contextualização social sem que seja alterada a sua natureza semiótica, pois o signo em seu próprio ser - cuja função é fomentar e elaborar uma perspectiva da realidade - é, por excelência, a palavra, o discurso. E estes, por sua vez, estão sempre ligados às estruturas sociais. Assim, todo signo é ideológico, o que faz com que qualquer modificação da ideologia proceda diretamente em uma modificação na operação mental de signos e, por conseguinte, na percepção da realidade.

Isso implica afirmar que historicamente tanto a língua como a realidade social (cultura) estão suscetíveis a modificações. Entretanto, existe uma contradição inerente: embora língua e cultura estejam sujeitas a certas mudanças, estas se dão em velocidades diferentes, pois a língua resiste e se modifica de maneira mais lenta e gradual, porque o sistema gramatical - no que depende dele próprio e dos agentes que o materializam - tende a persistir indefinidamente. Logo, conforme as observações de Severo (2004), há uma tendência conservadora que se manifesta de maneira mais intensa nos esboços essenciais da língua do que da cultura.

Nesse caso, e segundo Stubbs (2002), uma perspectiva histórica e social é particularmente valiosa para um exame da língua, principalmente quando relacionada à educação, porque assim se vê que muitas coisas - entre elas a linguagem e a gramática -, que são consideradas óbvias e "naturais" dentro de um processo de letramento escolar, são de fato produtos de circunstâncias sociais, culturais e históricas particulares. Nesse sentido, e tal como afirma Fromm (1979), o caráter social da linguagem é evidente, pois ela está intimamente ligada à sociedade na qual surge, possuindo, desse modo, a mesma historicidade e singularidade desta. Ou seja, por existir uma sinonímia com a sociedade, esta produz uma linguagem que lhe é correspondente com um léxico, uma semântica, uma gramática etc., a partir de interesses e valores que são específicos e socialmente organizados.

É nas sociedades divididas em classes sociais, isto é, nas quais as relações de poder estão instituídas e mais evidentes, que a linguagem se manifesta ideologicamente sendo perpassada pelo poder. Ou seja, uma das formas sociais de se impor e se exercer o poder é pela cultura e, principalmente, pela linguagem. Nesse contexto, o poder é entendido como uma forma de relação social específica que se utiliza dos mais variados recursos, tais como a força

física, a força política e burocrática, a condição material, etc., em que se defrontam aqueles que estão na condição de impor suas vontades e aqueles que devem aceitar as imposições (Viana, 2009). Esse poder se materializa primeiramente por meio da ideologia, isto é, da linguagem, e só depois utiliza outros mecanismos. Segundo Cunha (1999), desde os escritos de Maquiavel que se acredita em uma "economia da violência", assegurada pelos detentores do poder, uma vez que o objetivo destes é sempre reprimir - mas, primeiramente, de forma ideológica - a consciência crítica e política que porventura poderia se instalar no consciente coletivo de uma sociedade frustrada.

Nesse sentido, há uma luta de classes que perpassa a linguagem e se dá em torno do significado das palavras e dos demais signos utilizados na comunicação humana. O signo é, por natureza, vivo e móvel, plurivalente; no entanto, a classe dominante tem o interesse em torná-lo monovalente (Bakhtin, 2009). Conforme esse autor, o grupo hegemônico possui interesse em criar obstáculos para o livre desenvolvimento da consciência humana, permitindo que esse desenvolvimento vá apenas até um limite aceitável e restrito, pois a consciência adquire forma e existência a partir dos signos criados por um grupo organizado no decorrer das relações sociais; ou seja, a lógica da consciência é a mesma da comunicação ideológica que a engendra e da interação semiótica de um grupo social². Para Viana (2009, p.12):

A consciência que temos do mundo é mediada pela linguagem, que facilita ou cria obstáculos para o seu desenvolvimento. [...] a base da linguagem é a sociedade, tal como é a da consciência. A consciência, por sua vez, também é social. Ambas estão intimamente ligadas à sociedade que as engendraram. Por isso, elas tendem a reproduzir a sociedade existente. Isto também é um interesse daqueles que detém o poder. A linguagem tende a se tornar coisificada e o mesmo ocorre

² As escolas, em sua maioria, por não terem uma compreensão precisa acerca das relações entre língua e sociedade, tendem a fomentar conflitos semióticos, isto é, são diferentes perspectivas interpretando o mesmo fenômeno de modos simbólicos diferentes. E, nesse sentido, há um processo de produção e seleção das diferenças, que se expressa principalmente na ideologia do fracasso escolar, sendo este, às vezes, não um problema meramente linguístico, mas semiótico (Rosenthal, 1988; Stubbs, 1998).

com a consciência. Assim, a percepção do novo e da possibilidade de mudança é dificultada.

Nessa mesma linha de raciocínio, Bourdieu (1998b, p.35) também se refere a uma “comunidade de consciência”, que é o cimento da nação. Essa comunidade é resultante do processo de elaboração, legitimação e imposição, por meio do sistema escolar, de uma língua oficial (una, clara e fixa) cuja função determinante é “fabricar as semelhanças”, fazendo com que os indivíduos se inclinam a ver e a sentir as coisas da mesma maneira e, assim, trabalhar para edificar a consciência comum da nação a partir de uma concepção ilusória de igualdade, o que, consequentemente, privilegia os detentores do poder. Gramsci (2001) do mesmo modo se refere ao desenvolvimento de um “nexo psicofísico”, que é o esforço coletivo realizado para formar, através de uma consciência comum, um novo tipo de homem e de trabalhador conforme as necessidades do capital.

Entende-se, portanto, que a linguagem não diz respeito meramente a questões estruturais ou de métodos, tampouco que seja neutra e esteja acima das relações sociais. O reconhecimento desses aspectos é fundamental para, primeiramente, se compreender a mensagem veiculada por seu intermédio e, por conseguinte, entender que a linguagem é utilizada como instrumento de poder e forma de regulação social para que a classe dominante possa impor sua ideologia, concepções, valores e mentalidade ao conjunto da população. No entanto, as classes dominadas - por não serem meros receptáculos vazios e passivos - resistem, pois, embora a linguagem dominante seja um obstáculo para o desenvolvimento de uma consciência contra-hegemônica, ela também permite, em função das contradições inerentes, que essa consciência aconteça.

Não se pode dizer, contudo, que a submissão seja total. A própria escola, refletindo as contradições da sociedade de classe em que se vive, gera na classe subalterna a consciência de sua situação, de seus direitos. Ela procura ascender socialmente valendo-se da educação.

Não se pode deixar de salientar, entretanto, que as situações de exploração em que vivem os elementos da classe dominada implicam, para eles, dificuldades a suportar também dentro da escola. Isso não significa que a escola tenha um papel determinante na reprodução das desigualdades, mas que sua responsabilidade constitui parte das responsabilidades da sociedade (Alvite, 1981, p.18).

Ou seja, exatamente pelas suas contradições e pela existência de lacunas, a linguagem dominante possibilita a sua própria contestação. Além do mais, sabe-se que existe hoje um grande número de estudos e pesquisas que, ao explicar a língua padrão a partir de sua constituição social, classista e ideológica, contribuem para que se desmitifique o mito da unidade linguística e, por conseguinte, fazem com que a escola e seus agentes entendam que também existe ao seu redor, em alto grau e em plena funcionabilidade, uma variedade linguística e diferenciada (Tarallo, 1990; Bagno, 2003, 2006; Bortoni-Ricardo, 2004). E isso implica ainda afirmar que tais variedades e suas aceções já fazem parte dos conteúdos da grande maioria dos livros didáticos, das gramáticas e principalmente dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Estes, por estarem em consonância com as pesquisas linguísticas, já há muitos anos propõem que a escola insira temas relacionados às diferentes variedades linguísticas, relacionando-as aos equívocos e preconceitos que daí se originam.

No entanto, conforme Bagno (2006) e Milroy (2011), apesar das tentativas de modificar essa percepção intolerante sobre as variedades linguísticas, estas (também chamadas de linguagem coloquial ou popular) ainda são consideradas, pela consciência comum, como formas de expressão linguística inferiores, erradas e deselegantes, assim como os seus falantes. É nesse sentido que Fromm (1979, p.119) ressaltava que aquilo que “o homem considera verdadeiro, reais e sadios, são os clichês aceitos pela sua sociedade, e o que neles não se enquadra é excluído da consciência, permanece inconsciente”.

Milroy (2011) enfatiza que historicamente há um efeito extremamente importante sobre a padronização da língua que tem sido o desenvolvimento, entre os falantes, de uma consciência conectada a uma única forma de língua “correta” e legítima, mesmo estando eles cientes das variedades. De acordo com Milroy (2011), há indubitavelmente uma forte adesão à ideologia da língua padrão, e o aspecto mais importante dessa adesão é uma firme crença na correção e na normatização, o que tende ainda a gerar hostilidade e preconceito em relação às variedades linguísticas, apesar dos atuais esforços tanto de especialistas quanto dos órgãos oficiais para reverter esse quadro. Em termos mais precisos:

Opiniões públicas são profunda e sinceramente sustentadas e amplamente difundidas na sociedade, por mais que os linguistas possam considerá-las infundadas. Também são manifestações de posições e crenças ideológicas profundamente enraizadas, e nós desprezamos isso, para nosso risco. Se contarmos às pessoas coisas sobre a língua que elas acreditam firmemente serem inverdades, elas desconfiarão de nós e rejeitarão o que dizemos.

Diante disso, ficará claro, espero, que os linguistas que tentam persuadir os leigos diretamente de que todas as formas de língua são iguais e que a discriminação linguística é injusta não entenderam a natureza do diálogo. Não se trata de estrutura linguística, tal como os linguistas a entendem: trata-se de ideologia, e se os linguistas afirmarem que todas as variedades são “gramaticais” (o que elas, é claro, são), suas opiniões serão interpretadas como ideológicas, não linguísticas. Assim será, em parte, porque, ao expressarem sua opinião, esses linguistas de fato têm uma agenda ideológica - modificar a opinião pública sobre o uso da língua (Milroy, 2011, p.62).

Ou seja, quando uma língua é, ao longo dos tempos, referida e reconhecida como “padrão”, existe a probabilidade de que essa ideologia tenha influenciado também na linguística e na análise das

línguas, pois estas ao enfatizar “o padrão” tendem a potencializá-lo ainda mais, indicando sua superioridade e dominação sobre o campo da controvérsia, não importando a posição que seja assumida acerca dele (Milroy, 2011). Nesse sentido, faz-se então necessário um breve percurso acerca das “origens” do preconceito linguístico que, relacionado ao processo educacional, tem a língua padrão como sua base de fomento. Logo, é importante compreendê-lo dentro de um contexto histórico, social e, principalmente, ideológico, o que o define como mais um tentáculo do preconceito social.

Sobre o preconceito linguístico: definição e crítica

O preconceito linguístico é apenas mais uma entre as inúmeras formas de preconceitos que, por não possuírem nenhum fundamento racional e nenhuma justificativa lógica, são apenas o resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica (Bagno, 2006), o que significa que todo preconceito é uma construção simbólica, por meio de relações sociais contraditórias, nas quais existem aqueles que adquirem determinada concepção preconceituosa e os que se tornam suas vítimas. No entanto, o linguístico é uma forma peculiar de preconceito, pois possui uma relação muito estreita com o processo educacional, sendo a escola considerada, por excelência, o lócus privilegiado e legítimo de transmissão e imposição da língua caracterizada como padrão, oficial ou “cult”. Em outros termos, é por meio da educação escolar que o preconceito linguístico se materializa a partir da linguagem, se efetiva no interior das relações sociais e expressa a dominação cultural e a imposição linguística daí proveniente, pois a forma padrão se torna a forma legítima, e as outras se tornam, na mente do povo, ilegítimas (Milroy, 2011).

Nesse sentido, preconceito linguístico é, por um lado, considerar que as formas de expressão e comunicação linguísticas diferentes da norma culta são inferiores, deselegantes, erradas e feias, e que seus usuários são “mal-educados”, “ignorantes”, sem instrução e sem cultura. Por outro lado, é considerar que a manifestação linguística própria e relativa à

língua padrão é superior, correta, bela, e que seus usuários são educados, elegantes, instruídos e cultos (Viana, 2009). É não se atentar para o fato de que a língua padrão, tida como legítima e superior, é - ou tende a ser - sempre a língua daqueles que detêm o poder econômico, social e político. Ou seja, é uma questão de interesses e imposição arbitrária, cujo intuito é sustentar e justificar bases estruturais de poder; não sendo portanto um princípio natural e imanente à língua (Dacanal, 1985). Esta não tem a capacidade de garantir sua própria perpetuação no tempo, nem o de definir sua extensão no espaço, pois é somente no seio da esfera de produção especializada e na concorrência pelo monopólio da imposição do modo de expressão legítima que se pode assegurar a perpetuação de uma língua e o reconhecimento que lhe é conferido como única e legítima (Bourdieu, 1998b).

Assim, a origem do preconceito linguístico, de acordo com Bagno (2006), está ligada, substancialmente, a uma inversão da realidade histórica da gramática e às confusões e equívocos que foram criados, ao longo dos tempos, entre língua e gramática normativa - que não é a língua, mas apenas uma descrição parcial dela. De forma mais precisa:

As gramáticas foram escritas precisamente para descrever e fixar como "regras" e "padrões" as manifestações linguísticas usadas espontaneamente pelos escritores considerados dignos de admiração, modelos a ser imitados. Ou seja, a gramática normativa é decorrência da língua, é subordinada a ela, dependente dela. Como a gramática, porém, passou a ser um instrumento de poder e de controle, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática, como se ela fosse uma espécie de fonte mística invisível da qual emana a língua "bonita", "correta" e "pura". A língua passou a ser subordinada e dependente da gramática. O que não está na gramática normativa "não é português". E os compêndios gramaticais se transformaram em livros sagrados, cujos dogmas e cânones têm de ser

obedecidos à risca para não se cometer nenhuma "heresia" (Bagno, 2006, p.64).

A gramática passa, então, a ser desenvolvida de forma a estabelecer as normas da língua considerada a ideal, e os gramáticos passam a querer impor suas regras a todos. O processo educacional, mais precisamente a escola, torna-se, na sociedade moderna, a instituição que impõe a gramática e a língua padrão em contraposição à linguagem considerada popular ou coloquial (Viana, 2009). Porém, conforme Stubbs (2002), os sistemas educacionais modernos cada vez mais se defrontam com a diversidade linguística e cultural, e se tal diversidade for percebida e estigmatizada como um problema, então a própria percepção se torna ela mesma parte do problema, significando que a área que se refere à língua na educação está impregnada de superstições, mitos e estereótipos, muitos dos quais têm persistido incessantemente e, às vezes, com distorções deliberadas acerca dos fatos linguísticos e pedagógicos.

Nesse sentido, conforme descrevem Bourdieu e Passeron (2009), a cultura consagrada e transmitida pela instituição escolar não seria objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é atribuído seria arbitrário e não estaria fundamentado em nenhuma verdade objetiva ou inquestionável. Todavia, apesar de arbitrária, a cultura escolar é reconhecida socialmente como a única legítima e universalmente válida. Uma vez reconhecida pela "consciência comum" como legítima, ou seja, como portadora de um discurso socialmente neutro, a escola passa a poder desempenhar, livre de qualquer suspeita - mas não de forma absoluta -, suas intenções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, assim como a naturalização da cultura e do *status* do grupo dominante.

Logo, as diferenças nos resultados escolares dos alunos tenderiam a ser interpretadas por eles próprios e pela burocracia escolar como diferença de capacidade, definindo alguns como portadores de dons, outros como inteligentes, e outros mais com falta de inteligência ou incapazes. Na realidade, essas diferenças decorreriam de uma maior ou menor

proximidade entre a cultura escolar (com sua linguagem normativa) e a cultura familiar do aluno. Ou seja, os indivíduos provenientes das classes privilegiadas já dominariam, por sua origem familiar e herança cultural, os códigos linguísticos indispensáveis para a decodificação e assimilação da linguagem e da cultura escolar, acreditando que suas habilidades, talento e inteligência são manifestações inatas, naturais, enquanto aqueles oriundos das classes oprimidas, com dificuldade de entender e perceber o caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar, teriam suas dificuldades acadêmicas atribuídas a uma inferioridade intelectual que também seria tida como natural, quando na verdade é uma questão de desigualdade social (Bourdieu, 1998a; Bourdieu & Passeron, 2009). Em outras palavras, a educação escolar está intimamente associada à cultura da classe dominante, uma vez que:

A escola valoriza um modo de relação com o saber e com a cultura que apenas os filhos das classes dominantes, dado o seu processo de socialização familiar, poderiam ostentar. Valorizar-se-ia uma desenvoltura intelectual, uma elegância verbal, uma familiaridade com a língua e com a cultura legítima, que, por definição, não poderiam ser adquiridos completamente pela aprendizagem escolar. Ao mesmo tempo, no entanto, nega-se que essas habilidades sejam fruto da socialização familiar diferenciada vivida pelos alunos e supõe-se que elas sejam produto de uma inteligência ou talentos naturais. [...] a escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e uma certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter (Nogueira & Martins Nogueira, 2009, p.78).

Dessa forma, o preconceito linguístico tende a assumir um papel especial no sistema escolar, pois a língua considerada legítima é imposta a todos os alunos, inclusive para os provenientes das classes menos favorecidas e oprimidas que, por sua condição

existencial, não possuem o domínio da mesma. O capital cultural, mais precisamente o capital linguístico daqueles que são oriundos das classes privilegiadas, garante a eles uma vantagem no interior de um sistema escolar que é, ao mesmo tempo, competitivo, burocrático e estratificador (Viana, 2009). Assim, a língua, enquanto considerada padrão, legítima e “cult”, também se revela um instrumento de seleção social e fomentadora de preconceito, pois aqueles que não a dominam ou que carecem dos códigos linguísticos necessários à decodificação da cultura hegemônica são, em certos aspectos, seccionados socialmente.

Portanto, o preconceito linguístico, assim como a concepção que se adquire dele, só existe e passou a efetivar-se a partir da interação entre dois fenômenos - educação e linguagem - que, na verdade, são indissociáveis. Segundo Bourdieu (1998b), o sistema educacional moderno, cuja ação se ampliou e se intensificou no decorrer do século XIX, contribui, sem dúvida, diretamente para a desvalorização dos modos de expressão populares, assim como para a imposição do reconhecimento de uma língua considerada como legítima. No entanto, o papel mais importante na desvalorização dos dialetos e na instauração de uma hierarquia dos usos linguísticos é exercido pela relação dialética entre educação e mercado de trabalho. Isto é: entre a unificação do processo escolar - vinculado à instituição de diplomas dotados de um valor nacional, homogêneo e independente das propriedades sociais e particularidades regionais de seus portadores - e o mercado de trabalho. Ou seja, a concepção ideológica de que a escola, como um fator de mobilidade social, é o principal ou mesmo o único meio de acesso a postos de trabalho mais cobiçados, contribuiu para que os próprios detentores de competências linguísticas estigmatizadas cooperassem para a destruição do seu instrumento de expressão em favor da norma culta, e no intuito mais ou menos explícito de ampliar o valor desta última, tanto no âmbito escolar quanto social (Bourdieu, 1998b).

Nesse sentido, Bagno (2006) também enfatiza que a norma culta da língua, assim como o domínio

desta, não constituem instrumentos de ascensão social, pois se assim fosse, os professores de língua portuguesa deveriam estar no topo da pirâmide social, econômica e política do país. O domínio da norma culta torna-se irrelevante e de nada serve para aqueles que se encontram mergulhados em um mundo de violência material e social, ou seja, aqueles que não têm acesso à saúde, à habitação, à educação em seu sentido mais amplo, aos bens culturais, dentre outros fatores necessários à vida digna. Assim:

Como é fácil perceber, o que está em jogo não é a simples “transformação” de um indivíduo, que vai deixar de ser um “sem-língua padrão” para tornar-se um falante da variedade culta. O que está em jogo **é a transformação da sociedade como um todo**, pois enquanto vivermos numa estrutura social cuja existência mesma exige **desigualdades sociais profundas**, toda tentativa de promover a “ascensão” social dos marginalizados é, senão, hipócrita e cínica, pelo menos de uma boa intenção hipócrita e paternalista (Bagno, 2006, p.71, grifos do autor).

Infere-se, portanto, que o preconceito linguístico está intimamente relacionado com as características fundamentais da sociedade moderna e tem no processo educacional, mais precisamente no sistema escolar, a base concreta que contribui para sua produção e reprodução (Viana, 2009). Diante do exposto, qual posição tomar em relação ao preconceito linguístico, já que, conforme Bagno (2006), ponderar sobre a língua é necessariamente ponderar sobre questões políticas?

Apesar de todas as tentativas de pesquisadores e estudiosos, e mesmo dos órgãos oficiais em tentar reverter esse quadro, para Dacanal (1985) e Fiorin (2007), a existência de uma língua padrão é inevitável no interior de uma sociedade dividida em classes e com um sistema complexo de organização da sua cultura, pois a língua e o discurso dominantes serão sempre a língua e o discurso da classe dominante, assimilados pela consciência coletiva como universais e legítimos, já que:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe

que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual (Marx & Engels, 1991, p.72).

Logo, na moderna sociedade capitalista, a solução mais coerente para se combater o preconceito linguístico, de acordo com Bagno (2006) e Perini (1996), seria escrever, em termos claros e precisos, uma nova gramática da norma culta, que fosse definitivamente concebida como uma disciplina viva, em revisão e constante elaboração, com objetivos declaradamente didáticos e que servisse de ferramenta útil para professores, alunos e falantes em geral, mas que fosse diferente das gramáticas normativas tradicionais que consideram erradamente como culta uma modalidade de língua que não é culta, mas sim cultuada. Bagno (2006) ainda propõe uma mudança de atitude, principalmente por parte de professores de língua portuguesa, aumentando a autoestima linguística e refletindo ao invés de apenas repetir, atentando-se para o fato de que a língua deve ser fundamentada no letramento e na reflexão linguística.

Nessa mesma perspectiva, Viana (2009) propõe uma profunda reforma da língua padrão, por meio do processo de uma nova gramática fundada na flexibilidade, na redução do arsenal normativo e na assimilação da linguagem coloquial. Essa já seria uma forma inicial de se corroer a base sistêmica que dá sustentabilidade ao preconceito linguístico e, nesse sentido, beneficiaria os indivíduos provenientes das classes mais desfavorecidas, sob vários aspectos. Contudo, o fundamental é que, a princípio, já lhes forneceria melhores condições de lutar por uma real e concreta transformação social, pois a língua como forma de dominação e discriminação seria substituída pela língua como forma de expressão e libertação.

Considerações Finais

A questão do preconceito linguístico é ainda problemática e, apesar de algumas inovações e

louváveis tentativas no sentido de amenizar a percepção equivocada sobre as variedades linguísticas, o problema não se solucionaria apenas de maneira protocolar e institucional, isto é, substituindo ou adaptando concepções e ideologias hegemônicas que já estão há muito tempo sendo introjetadas no âmago de uma consciência coletiva que as considera, segundo expressão de Kant, imperativos categóricos³.

Assim, apesar de trazer elementos que contribuem para pensar alternativas e mudanças, a proposta de uma nova gramática, tal como as tentativas já implantadas, não pode desembocar no mero “reformismo”. Este, segundo Mészáros (2008), baseia-se na tentativa de postular uma mudança gradual e paliativa em determinados fenômenos ou aspectos da sociedade, através da qual apenas se ajustam “defeitos específicos” - sem nenhuma mudança significativa na base - de forma a modificar ou remover elementos sobre os quais as reivindicações estão sendo articuladas. Esses “defeitos específicos” não podem ser amenizados, substituídos ou resolvidos apenas de maneira pontual e fragmentada, pois é preciso que também se leve em consideração a sociedade como um todo.

Em termos mais precisos, o preconceito linguístico só existe enquanto mais um subproduto do preconceito social que se efetiva em função do modo de produção capitalista, cuja existência exige que as desigualdades sociais e os processos de opressão e exploração sejam cada vez mais intensos, gerando assim conflitos e contradições entre as classes e suas frações. De tal modo, o preconceito linguístico tende a se materializar a partir da educação moderna e da linguagem, e via sistema escolar, justamente porque a atual conjuntura social - por meio da qual uma classe quer impor sua dominação cultural às outras - assim o exige.

Nesse contexto, é nas contradições entre as classes que a língua e a educação se tornam essenciais para a classe oprimida, inclusive quando a hierarquia

dominante explicita todo o seu poderio para monopolizá-la. Ou seja, a língua e a educação não florescem conscientizando os sujeitos graças à atual escola, nos moldes capitalistas de ser, mas, sim, apesar dela. Isso significa que a linguagem, assim como a educação, somente consegue florescer e se libertar na medida em que logra ultrapassar, isto é, ir além das ferramentas e concepções do capital (Mészáros, 2008).

Por fim, este breve texto tem um caráter introdutório e crítico, com a intenção muito mais de abrir perspectivas para novas indagações e futuras investigações, do que fazer afirmações conclusivas. Assim sendo, espera-se que possa suscitar questionamentos e, conseqüentemente, novas discussões e abordagens a respeito do preconceito linguístico - uma forma peculiar de preconceito social - que se efetiva no interior das relações sociais por meio do sistema educacional, através da dominação cultural e da imposição linguística dela proveniente.

Colaboradores

E.O. VASCO e V. PINHEIRO contribuíram na concepção e desenho do estudo, análise de dados e redação final.

Referências

- Alvite, M.M.C. *Didática e psicologia: crítica ao psicologismo na educação*. São Paulo: Edições Loyola, 1981.
- Bagno, M. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- Bagno, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- Bortoni-Ricardo, S.M. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- Bakhtin, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.
- Bourdieu, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, M. A.; Catani, A. (Org.). *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998a. p.40-64.

³ De maneira sucinta, imperativo categórico é o princípio kantiano (Kant, 2000) pelo qual o indivíduo age conforme seus valores e crenças e, a partir destes, tidos como verdade absoluta e como uma lei inquestionável da natureza humana, desejará que todos os seres humanos pensem da mesma forma que ele e o sigam.

- Bourdieu, P. *A economia das trocas simbólicas*: o que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1998b.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.C. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- Bottomore, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- Brandão, C.R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos).
- Cunha, W.F. *Introdução à ciência política*. Goiânia: Edição do autor, 1999.
- Dacanal, J.H. *Linguagem, poder e ensino da língua*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- Durkheim, E. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- Fiorin, J.L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2007.
- Fromm, E. *Meu encontro com Marx e Freud*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- Gramsci, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v.4.
- Löwy, M. *As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen*: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- Kant, I. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- Kawamura, L. *Novas tecnologias e educação*. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- Martin, R. *Para entender a linguística*: epistemologia elementar de uma disciplina. São Paulo: Parábola, 2003.
- Marx, K.; Engels, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1991.
- Mészáros, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- Milroy, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: Bagno, M.; Lagares, X.C. (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011. p.49-85.
- Nogueira, M.A.; Martins Nogueira, C.M. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- Perini, M.A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1996.
- Rosenthal, R. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intencional dos alunos. In: Patto, M.H.S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1988. p.258-295.
- Saviani, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1991.
- Saviani, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- Sapir, E. *A linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- Severo, C.G. Linguagem e sociedade: algumas reflexões sobre determinismo. *Working Papers em Linguística*, n.8, p.127-140, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/6308/5845>> Acesso em: 6 set. 2015.
- Stubbs, M. A língua na educação. In: Bagno, M.; Stubbs, M.; Gagné, G. (Org.). *Língua materna*: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002. p.85-162.
- Tarallo, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1990.
- Viana, N. *A consciência da história*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2007.
- Viana, N. Educação, sociedade e autogestão pedagógica. *Revista Urutagua: Revista Acadêmica Multidisciplinar*, n.16, p.37-46, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/download/3689/3275>>. Acesso em: 10 set. 2015.
- Viana, N. *Linguagem, discurso e poder*: ensaios sobre linguagem e sociedade. Pará de Minas: Editora Virtualbooks, 2009.

Recebido em 5/5/2015, reapresentado em 15/9/2015 e aprovado em 16/10/2015.

